OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

W Z. REDAKTORA NACZELNEGO: DR. EUGENJUSZ ZDROJEWSKI

ROK VIII KWIECIEŃ 1936 R. ZESZYT 4.

INŻ. ZDZISŁAW MĄCZEŃSKI.

Z ZAGADNIEŃ BUDOWNICTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH.

Zmiany, jakie w okresie powojennym nastąpiły w systemie nauczania i wychowania młodego pokolenia obywateli, wymagają do przeprowadzenia tychże, poza wszelkiego rodzaju pomocami o charakterze pedagogicznym, również odpowiednich warunków lokalowych. Współczesnej szkole powszechnej nie wystarczy pod tym względem pewna liczba klas z doprowadzającym do nich korytarzem, kancelarją i z ewentualnemi pod wspólnym dachem klozetami. Współczesne wymagania pedagogiczne i higjeniczne idą znacznie dalej. Wobec zróżniczkowania zajęć musiało nastąpić i zróżniczkowanie pomieszczeń, dostosowanych do wykonywania tych zajęć. Zależnie więc od przeznaczenia i liczby uczniów, równocześnie w danem pomieszczeniu pracujących, pomieszczenie to musi być wyposażone w odpowiednie meble i urządzenia i mieć odpowiednie wymiary. Z tego wypływa, że wielkość, układ i charakter współczesnego budynku jest niejako wypadkową wewnętrznych potrzeb szkoły. Ponieważ poza zróżniczkowaniem zajęć szkolnych jest też duże zróżniczkowanie rodzaju szkół (zwłaszcza w zakresie kształcenia zawodowego), przeto układ, wielkość i charakter budynków szkolnych są obecnie bardzo różnorodne. Omówienie spraw budownictwa różnego rodzaju szkół w jednym artykule byłoby zbyt trudne, dlatego w dalszym ciągu niniejszego artykułu zajmę się wyłącznie sprawą budownictwa szkół powszechnych.

Gdyby budowa szkół i wyposażenie ich w odpowiednie umeblowanie, urządzenie i pomoce naukowe zależne było tylko od dwóch czynników, o których wyżej była mowa, t. j. od czynników pedagogicznych i higjenicznych, to realizacja wznoszenia budynków szkolnych nawet bardzo zróżniczkowanych pod względem wymagań, nie napotykałaby pewnie większych trudności. Technika stoi tak wysoko i rozporządza takiemi środkami, że może zaspokoić najdalej idące wymagania, ale na to potrzeba też i odpowiednich środków. To jest w realizacji budowy moment najwrażliwszy. Biorąc pod uwagę ten czynnik, musimy się zastanowić, czy w naszych wa-

 runkach, przy ogólnem już nietylko zubożeniu, ale nędzy najliczniejszych warstw społeczeństwa, możliwe jest zrealizowanie pełnych t. zw. normalnych (choć w stosunku do sąsiadów zachodnich wcale nie za wysokich) programów budowlanych. Odpowiedzi na to pytanie dostarczają: a) kilkakrotne zmiany w ustawie o budowie szkół, b) t. zw. „dzikie budownictwo".

Program budowlany normalny postawił sobie za cel budynek szkolny, możliwie najbardziej zbliżony do potrzeb pedagogicznych i higjenicznych; stopniowo jednak ze stanowiska tego trzeba było ustępować, aby w końcu zadowolić się programem najskromniejszym, minimalnym, rozłożeniem realizacji budowy na okresy, szerszem zastosowaniem budownictwa drewnianego i t. p. Mimo ustępstw liczono jednak, że środowiska zamożniejsze będą stosować program normalny, biedniejsze — minimalny. Aliści obecnie jesteśmy świadkami, że stolica Państwa zmuszona była zadowolić się przy ostatnich budowach tym minimalnym programem budowlanym. Cóż wobec tego mają robić np. kresy wschodnie? Nie można również zapomnieć o tej nauce życiowej, jakiej nam dostarczyło to t. zw. „dzikie budownictwo", które nie powstało na tle jakiegoś bojkotu zarządzeń władzy, lecz jako odruch ratunkowy wobec rygorystycznego narzucania gminom programu, którego te ze względów finansowych nie mogły wykonać przy równoczesnej szczerej chęci otrzymania jednak szkoły. Rzecz jasna, że szkoła w ten sposób powstała, nie odpowiada ani wymaganiom pedagogicznym ani higjenicznym; ma ona tylko tę zaletę, że koszt jej wybudowania nie przekracza finansowych możliwości środowiska, w którem powstała.

Stanu takiego pochwalać ani nawet tolerować nie można, toteż władze szkolne obrały najlepszą drogę do zwalczania tego szkodliwego stanu rzeczy, dostarczając gminom za minimalną opłatą projekty skromnych budynków szkolnych, opracowane w Ministerstwie WR. i OP. których wykonanie na gruncie nie przekracza możliwości finansowych gmin, a równocześnie zapewnia młodzieży szkolnej, z budynków tych korzystającej, odpowiednie warunki pod względem pedagogicznym i higjenicznym, a więc stanowiące o moralnem i fizycznem zdrowiu oraz tężyźnie narodu, którego młodzież ta jest przyszłością. Akcję tę charakteryzuje jednak pewien „uniwersalizm": Ministerstwo, nie mogąc projektować dla każdej gminy indywidualnych rozwiązań, musi ograniczyć się do dostarczenia projektów „typowych".

Typów pod względem rozwiązań i układu planów jest bardzo dużo, ale pod względem możliwości technicznego przeprowadzenia (t. j. materjału, z jakiego budynek można wznieść, i konstrukcji, jaką przy tem można zastosować) jest ich za mało. Z konieczności w tym względzie musiano się ograniczyć do najbardziej typowych rozwiązań w cegle i drzewie.

Chciałbym artykułem tym zwrócić uwagę na korzyści, jakie mogłyby wyniknąć z tego, gdyby poszczególne środowiska zechciały zadanie budowy szkoły w granicach ogólnie określonych czy to programem budowlanym, czy też nadesłanym im z Ministerstwa projektem, technicznie rozwiązać według lokalnych warunków.

Rozległe ziemie nasze cechuje między innemi różnorodność form i sposobów budowania. Zależnie od warunków lokalnych powstawały regjonalne, celowe i piękne rozwiązania zarówno pod względem konstrukcji, jak i formy. Czy obecnie w budownictwie szkolnem należałoby różnice te zatrzeć, czy też wyzyskać? Mojem zdaniem „uniwersalizm", choćby w budowie szkół powszechnych, jest nie osiągalny, ze względu na różnice kulturalne i finansowe różnych dzielnic, np. kresów zachodnich i wschodnich.

Równocześnie uniwersalizm jest nie pożądany ze względów następujących: budynek szkolny musi być utrzymany pod każdym względem na wyższym poziomie niż budynki mieszkalne danego środowiska, co jest już zasadą przez nikogo nie kwestjonowaną; budynek szkolny, poza swoim głównym celem ma być też przykładem do naśladowania pod względem kulturalno-mieszkaniowym przez otoczenie obecnie znajdujące się na niższym pod tym względem stopniu.

Osiągnięcie tego celu wtedy tylko będzie możliwe, gdy cel ten umieszczony będzie na poziomie możliwości finansowych zainteresowanych. Zatem między szkołą a przeciętnym domem mieszkalnym otoczenia nie może być przepaści nie do przebycia pod postacią finansowej niemożliwości osiągnięcia w najbliższem pokoleniu takiego dobrobytu, aby dom mieszkalny stanął pod względem kulturalno-mieszkaniowym na poziomie dzisiejszej szkoły.

Zgódźmy się na to, że budynki szkolne tego samego stopnia w Warszawie, Krotoszynie, Pińsku lub Drui nie mogą być takie same, lecz mogą się różnić wyglądem, materjałem i wykończeniem, nie silmy się więc na osiągnięcie tych samych rezultatów pod względem komfortu, dostępnego dla Warszawy, w prowincjonalnem miasteczku na wschodzie, a wtedy napewno taniej i prędzej rozwiążemy problem dostarczenia dachu nad głową tym rzeszom młodzieży, które się teraz pod dach ten dostać nie mogą.

Budynek szkoły powszechnej musi odpowiadać nietylko poziomowi współczesnych metod nauczania i wychowania, lecz w tym samym stopniu musi odpowiadać poziomowi gospodarczemu i kulturalnemu tego środowiska, któremu szkoła ma służyć. W tym też kierunku powinna pójść akcja pomocy technicznej udzielanej zainteresowanym przez techników prywatnych czy urzędowych.

PSYCHOLOG SZKOLNY W ŚWIETLE OPINJI DYREKTORÓW SZKÓŁ ŚREDNICH.

W bieżącym 1936 r. mija 10 lat istnienia Sekcji Psychologów Szkolnych, a co za tem idzie i opieki psychologicznej w szkolnictwie polskiem. Odrębna opieka psychologiczna w szkole była wówczas i jest jeszcze obecnie instytucją nową nietylko na naszym gruncie, lecz i w Europie Zachodniej. Wobec braku ustalonego programu i ugruntowanych metod pracy nieuniknione są błędy i niedociągnięcia, warto zatem zorjentować się w tem, jakie wyniki wydała praca psychologów szkolnych, by kontynuować to, co jest dobre i móc zawczasu naprawić błędy.

Sekcja Psychologów Szkolnych przy Towarzystwie Psychologicznem im. Józefy Joteyko, zainicjowała na jesieni 1935 r. wśród dyrektorów szkół średnich w Warszawie i kierowników szkół powszechnych ankietę, mającą na celu zebranie informacyj z pierwszego źródła. Chodziło o naświetlenie pracy psychologa szkolnego, tak, jak się ona przedstawia, widziana od strony nauczyciela. Istnieje bowiem w tej dziedzinie niebezpieczeństwo zasklepienia się w gronie fachowców i teoretyków i oderwania się od rzeczywistości szkolnej. Krytyka jawna i rzeczowa jest niewątpliwie pożyteczna, natomiast gdy uprawiana jest pokątnie i nie dociera do właściwego miejsca, staje się niebezpieczna. Krytykowani łatwo mogą się łudzić, że wszystko jest w najlepszym porządku, podczas gdy w rzeczywistości może być całkiem inaczej.

Ankieta ta rozesłana była do wszystkich szkół średnich w Warszawie bez względu na to, czy posiadają psychologa szkolnego, czy nie. Zawierała ona następujące pytania:

1) Czy p. dyrektor uważa, że organizacja odrębnej opieki psychologicznej nad dziećmi (analogicznie do opieki lekarskiej nad ich stanem fizycznym) jest pożądana? Jeżeli nie, to dlaczego?

2) Czy w szkole jest lub był psycholog szkolny?

3) Czy p. dyrektor uważa, że działalność psychologa szkolnego ułatwia pracę wychowawczą i dydaktyczną w szkole? Jeżeli tak, to pod jakim względem? Jeżeli nie, to dlaczego?

4) Jakie dezyderaty wypowie p. dyrektor co do pracy psychologa szkolnego?

Początkowo miano zamiar zwrócić się do rad pedagogicznych, a nie do dyrektorów szkół, zrezygnowano jednak z tego ze względów technicznych. W wielu wypadkach uzyskanie opinji rady pedagogicznej byłoby niemożliwe wskutek braku jednolitej opinji wśród członków rady, pozatem dyrektor szkoły, jako pedagog i administrator odpowiedzialny za całość szkoły, jest osobą najbardziej powołaną do wydawania opinji o pracy psychologa szkolnego.

W krótkim czasie po rozesłaniu ankiety w ilości 80 sztuk otrzymano ogółem 20 odpowiedzi od dyrektorów szkół średnich, w tem od 15 dyrektorów szkół średnich, które mają lub miały psychologa szkolnego i od 5 dyrektorów szkół, które psychologów szkolnych nie mają. Jest rzeczą zro-

zumiałą, że odpowiedziały przedewszystkiem te szkoły, dla których ta
sprawa jest aktualna. Można się zastanawiać nad tem, w jakiej mierze poglądy wypowiedziane przez 15 dyrektorów szkół z pośród dwudziestu paru zatrudniających psychologów szkolnych są miarodajne. Wystarczy stwierdzić, że bądź co bądź pochodzą one od większości, a zatem zasługują na uwagę.

Na pierwsze pytanie, czy dyrektor uważa odrębnie zorganizowaną opiekę psychologiczną nad młodzieżą (analogicznie do opieki lekarskiej) za pożądaną, prawie wszyscy dyrektorzy odpowiedzieli twierdząco, z wyjątkiem jednego, który wypowiedział się przeciw, motywując to tem, że wszyscy nauczyciele powinni posiadać dostateczne przygotowanie psychologiczne. Wśród 19 odpowiedzi twierdzących mamy jednak pewną gradację. Cztery głosy akcentują mocno tę potrzebę, zaznaczając, że opieka ta jest „bardzo potrzebna", „niezbędna", a nawet „nieodzowna". Dwa głosy wypowiadają jednak zastrzeżenia: jeden oświadcza, że opieka psychologiczna jest potrzebna jedynie nad dziećmi odbiegającemi od normy, drugi zastrzega się, że psycholog szkolny jest pożyteczny jedynie o tyle, o ile pracuje łącznie z personelem nauczycielskim. Jak przekonamy się dalej, głos ten nie jest odosobniony; niemal wszyscy dyrektorowie wypowiadają tę myśl w ten lub inny sposób, upatrując w dotychczasowej pracy psychologów szkolnych niedostateczny kontakt z nauczycielstwem. Ogółem 95% dyrektorów wypowiedziało się za instytucją psychologów szkolnych.

Dużo mniej korzystnie wypadła odpowiedź na dalsze trzecie pytanie: czy dyrektor uważa, że praca psychologa szkolnego ułatwia pracę dydaktyczną i wychowawczą w szkole. Zaledwie 50% dyrektorów odpowiada na to pytanie twierdząco bez zastrzeżeń. Druga połowa wypowiada cały szereg zastrzeżeń, ujętych przeważnie w sposób ostrożny i oględny, lecz tembardziej ważki. Należy uprzytomnić sobie, że krytyka metody pracy psychologa szkolnego w pewnej mierze godzi w konkretną osobę, bo przecież ankieta nie była anonimowa. Stąd dyplomatyczna forma wypowiadania swych myśli przez tych dyrektorów, którzy krytycznem okiem patrzą na metody pracy swego psychologa szkolnego. Prawdopodobnie również te same delikatne motywy powstrzymały 40% dyrektorów, mających u siebie w szkole psychologów szkolnych od dania jakiejkolwiek odpowiedzi na drażliwą ankietę. Wystarczy przytoczyć wypowiadane przez dyrektorów zastrzeżenia, by przekonać się, że w tej dziedzinie istnieją poważne braki. W niektórych odpowiedziach padają nawet jaskrawe i alarmujące określenia: „konflikty", „szkodliwy", „dezorganizacja". Jeden dyrektor bez ogródek pisze, że praca psychologa szkolnego nie ułatwia pracy dydaktycznej i wychowawczej w szkole z powodu zbyt teoretycznych wyników badań testowych i braku bezpośredniego kontaktu z młodzieżą. Pozostali odpowiadają, że praca „ułatwi" (a nie „ułatwia" jak w pytaniu), o ile i t. d.", zastrzegając się np. w ten sposób: „pod warunkiem, że utraci swój teoretyczny charakter i nie wprowadzi elementu dezorganizacji do toku pracy szkolnej", lub też „powinien zjednać sobie wśród personelu nauczycielskiego paru sprzymierzeńców, powinien posiadać cierpliwość i takt": inny znów pisze: „powinien być wyrobiony przedewszystkiem przez doświadczenie życiowe, mniej trzymać się teorji". Przytoczone powyżej głosy nie są odosobnione. Dużo do myślenia daje następujący dezyderat: „by psycholog szkolny był człowiekiem odpowiednim pod względem charakteru i umysłu; może nie mieć znaczenia lub być szkodliwym, o ile odpowiednich cech nie posiada (zdrowy rozsądek, takt, wyrobienie życiowe,

 uspołecznienie) — są to walory równorzędne, jeśli nie nadrzędne z przygotowaniem fachowem".

Czwarte pytanie: „jakie dezyderaty wypowie dyrektor co do pracy psychologa szkolnego" dało asumpt do wypowiedzenia uwag krytycznych oraz do wymienienia środków zaradczych, celem zapobieżenia w przyszłości zauważonym błędom i niedociągnięciom. Widzimy tu z jednej strony długą litanję dezyderatów, z drugiej strony rozwinięcie całego programu pracy psychologa szkolnego w szkole średniej tak, jak sobie wyobrażają dyrektorowie.

W uwagach krytycznych wybija się znowu na pierwsze miejsce to samo, co i poprzednio: brak bliższego kontaktu z młodzieżą, brak współpracy z gronem nauczycielskiem, teoretyczny charakter badań. Cytuję kilka jaskrawych uwag: „praca jego może nie mieć znaczenia, o ile nie będzie się liczył z poczuciem pomniejszonej wartości u samych nauczycieli i da po sobie poznać, że to widzi; w odosobnieniu nic nie wskóra"; „powinien ściślej współdziałać z nauczycielstwem w zakresie prac wychowawczych i dydaktycznych"; „powinien mieć zapewnioną możność bywania na wszelkich posiedzeniach szkolnych"; „musi być w bliskim kontakcie z wychowawcami, dyrektorem i lekarzem szkolnym"; konieczne jest „poznanie grona nauczycielskiego, celem rozsądnej ingerencji w wypadkach konfliktu z młodzieżą"; „praca psychologa powinna być połączona z nauczaniem"; „powinien mieć drugi fach, który ułatwi mu obcowanie z młodzieżą (prowadzenie czytelni, bibljoteki, świetlicy, hufca P. W.), będąc wtedy prawdziwym powiernikiem młodzieży"; „brak bezpośredniego kontaktu z młodzieżą".

Prawie wszystkie odpowiedzi domagają się zacieśnienia kontaktu osobistego z młodzieżą, a zwłaszcza zajęcia się t. zw. trudnemi przypadkami. Cytuję tu kilka jaskrawszych przykładów: „psycholog powinien pomóc wychowawcy w traktowaniu trudnych wypadków", „powinien naświetlać ucznia z tej strony, którą uczeń, zwłaszcza trudny, starannie ukrywa się przed nauczycielem", „praca nad poznaniem dzieci trudnych do prowadzenia", „ułatwienie w szczególności, gdy zachodzą wypadki wątpliwe co do charakteru", „ułatwienie w wypadkach z dziećmi trudnemi", „współdziałanie w opiece nad trudnemi charakterami", „dawać nowe dla wychowawcy naświetlenie sylwetki ucznia", „główne zadanie jest wniknięcie w osobowość badanej jednostki", „psycholog szkolny łatwiej może zrozumieć szereg przejawów trudnych do ogarnięcia", „psycholog szkolny powinien bywać na lekcjach, aby obserwować dzieci podczas pracy", „winien dopomagać w trudnych wypadkach" i t. p.

W tym zgodnym chórze wyróżniają się bardzo nieliczne, a właściwie odosobnione głosy, które odmiennie pojmują pracę psychologa szkolnego. Jedna dyrektorka pisze, że potrzebny jest „nietyle psycholog na codzień, ile poradnia, stacja psychologiczna". Inna „bezpośredni kontakt z dziećmi w szkole ograniczyłaby do minimum", niestety, nie podając motywów tego poglądu sprzecznego z wyraźną tendencją innych odpowiedzi. Czterech dyrektorów wysuwa postulat, by psycholog był codziennie w szkole.

Ciekawe są dezyderaty pod adresem samego psychologa szkolnego. Jeden pisze, że powinny cechować go „zdrowy rozsądek, takt, wyrobienie życiowe i uspołecznienie", drugi „cierpliwość i takt, nie pracować w odosobnieniu", trzeci „musi mieć doświadczenie, młodsi słuchacze i słuchaczki (praktykanci) nie powinni być psychologami szkolnymi", czwarty: „psycholog musi posiadać praktykę psychopedagogiczną".

Reasumując powyższe głosy, widzimy:

1) że prawie wszyscy dyrektorowie, którzy na ankietę odpowiedzieli wyrażali się zasadniczo na korzyść instytucji psychologów szkolnych,

2) połowa dyrektorów aprobuje bez zastrzeżeń obrany kierunek, program i metodę pracy psychologów szkolnych, pracujących w szkole średniej, reszta wypowiada cały szereg zastrzeżeń i uwag krytycznych,

3) dyrektorzy szkół średnich wypowiadają się za tem, by: a) praca psychologa miała bardziej praktyczny charakter niż dotychczas, b) psychologowie szkolni nie pracowali w odosobnieniu od grona nauczycielskiego, c) zawiązywali osobisty kontakt z młodzieżą, a zwłaszcza zajmowali się t. zw. trudnemi przypadkami, d) sami psychologowie szkolni posiadali większe wyrobienie życiowe i doświadczenie pedagogiczne.

Opinja ludzi obserwujących zbliska działalność psychologów szkolnych i znających potrzeby szkoły w tej dziedzinie powinna być wzięta pod uwagę — jest to swego rodzaju plebiscyt po dziesięcioletniem niespełna okresie pracy. Stwierdzić należy, że ankieta stanowi drogowskaz na przyszłość; to też psychologowie szkolni zapewne dostosują się do tych wytycznych i poważnie liczyć się będą z opinją wyrażoną przez dyrektorów szkół. Leży to nietylko w ich własnym, dobrze pojętym interesie, lecz również i w interesie samej idei, mającej niewątpliwie widoki świetnego rozwoju.

PRAKTYKI UCZNIÓW SZKÓŁ TECHNICZNYCH

Praktyką uczniowską nazywamy zajęcia praktyczne ucznia w obranym zawodzie, odbywające się poza obrębem szkoły, np. na fabryce, na kolei, na budowie dróg i t. p.

Zależnie od okresu czasu, w którym praktyki uczniowskie są odbywane, dzielą się one na przedszkolne, podczasszkolne i poszkolne.

Praktyki przedszkolne odbywają się przed wstąpieniem ucznia do szkoły i stanowią warunek przyjęcia go do szkoły. Ustawa z dn. 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa formułuje postanowienie o praktykach przedszkolnych w art. 34, ust. 3: „Minister W. R. i O. P. po wysłuchaniu opinji ministrów, zainteresowanych w zakresie ich ustawowo określonej właściwości, może w drodze rozporządzenia uzależnić przyjęcie kandydatów do poszczególnych szkół typu zasadniczego oraz szkół przysposobienia zawodowego od odbycia uprzedniej praktyki zawodowej". Jak widać, postanowienie to nie nakłada żadnego przymusu co do posiadania przez kandydatów do wymienionych szkół uprzedniej praktyki zawodowej. Dopiero w art. 32 znajduje się postanowienie o konieczności odbycia uprzedniej praktyki zawodowej przez kandydatów do szkół mistrzów i nadzorców, t. j. do szkół specjalnego typu, przeznaczonych dla wykwalifikowanych rzemieślników oraz pracowników przemysłowych lub technicznych, i dających rozszerzenie wiedzy zawodowej. Od kandydatów do takich szkół wymagana jest conajmniej 3-letnia praktyka zawodowa.

Jasnem jest, iż żadnej wątpliwości nie podlega praktyka przedszkolna w szkołach mistrzów i nadzorców: wypływa ona z tego faktu, że wstępujący do tych szkół rzemieślnicy i pracownicy przemysłowi lub techniczni są już z natury rzeczy ludźmi praktyki i chodziłoby tylko o ustalenie czasu trwania wymaganej od nich praktyki przedszkolnej. Przyszłe rozporządzenie wykonawcze określi liczbę lat tej przedszkolnej praktyki zawodowej,która nie może być krótsza od 3-ch lat. Szkoły mistrzów i nadzorców są więc jakby szkołami dokształcającemi dla pracowników praktycznych, szkołami pogłębiającemi i rozszerzającemi wiedzę zawodową, nabytą już drogą nie wyłącznie szkolną. Wymaganie uprzedniej praktyki zawodowej może być oczywiście rozszerzone i na różne kursy zawodowe, przewidziane przez Ustawę, o ile kursy takie będą miały również charakter kursów dokształcających dla dorosłych pracowników przemysłowych.

Jeżeli chodzi o szkoły typu zasadniczego i szkoły przysposobienia zawodowego, Minister może lecz nie musi stosować wymaganie odbycia uprzedniej praktyki zawodowej. Rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. z dn. 21 listopada 1933 roku o organizacji szkolnictwa zawodowego nie przewiduje w dziale szkolnictwa przemysłowego szkół przysposobienia z wyjątkiem szkół przysposobienia dziewiarskiego i krawiecko-bieliźniarskiego, w których zresztą praktyka przedszkolna nie obowiązuje. Rozporządzenie to nie wprowadza również praktyki przedszkolnej dla szkół stopnia gimnazjalnego, natomiast w większości liceów techniczno-przemysłowych wprowadza przymus odbycia uprzedniej praktyki zawodowej.

Z uwagi na ogromne znaczenie zagadnienia praktyki przedlicealnej i na duże poruszenie, wywołane tem zagadnieniem w zainteresowanych kołach zawodowych, należy rozważyć, czy nie wymaga rewizji pod tym względem wspomniane Rozporządzenie o organizacji szkolnictwa zawodowego.

Na wstępie zaznaczymy, że do odbywania praktyki przedlicealnej byliby obowiązani absolwenci 4-letniego gimnazjum ogólnokształcącego, t. j. młodzież nie posiadająca najmniejszego przygotowania technicznego. W Polsce nie obowiązywała dotychczas w szkołach technicznych uprzednia praktyka zawodowa z wyjątkiem paru szkół b. zaboru pruskiego, np. w państwowych szkołach budownictwa w Poznaniu i w Lesznie, gdzie w ciągu kilku lat była wymagana jednoroczna praktyka przedszkolna. Uskarżano się, że w wielu wypadkach praktyki te były fikcyjne, że świadectwa z praktyki, uzyskiwane przez uczniów, były grzecznościowemi lub zdobytemi przez łaskę lub przez protekcję; w ostatnich latach liczba kandydatów z praktykami zawodowemi spadła tak dalece, że praktyk tych przestano wymagać i zastąpiono je daleko skuteczniejszemi praktykami podczasszkolnemi, odbywanemi w czasie wakacji lub nawet w okresie pomiędzy semestrami.

Zwolennicy praktyk przedszkolnych powołują się na przykład Niemiec, zapominając o tem, że techniczne szkoły niemieckie nie posiadają z reguły warsztatów szkolnych, że państwo niemieckie ma silnie rozwinięty przemysł, łatwo i tradycyjnie wchłaniający praktykantów, że sprawą praktyk w tym kraju kieruje taka potężna i bogata instytucja jak „Deutscher Ausschuss für Technisches Schulwesen", skupiająca w sobie przeszło 40 wielkich towarzystw i asocjacyj, a oprócz tego ogromną ilość firm przemysłowych. Szkoły techniczne innych państw, które, jak i Polska, posiadają warsztaty szkolne (Czechy, Austrja), nie uzależniają przyjęcia kandydatów od uprzednio odbytej praktyki zawodowej.

Nie zatrzymując się nad rozwiązywaniem kłopotliwej sytuacji ucznia lub jego rodziców, dla których umieszczenie i ustalenie syna w szkole technicznej licealnej odkładałoby się o cały rok, weźmy także pod uwagę i to, że wszak przy rocznej praktyce przedszkolnej przedłuża się faktyczny czas nauki licealnej z 3 do 4 lat, co może bardzo zaważyć na frekwencji kandydatów do liceów techniczno-przemysłowych, oraz wywołać wzmożony pęd do 2-letnich liceów ogólno-kształcących, a z nich do przeludnionych i tak szkół akademickich.

A teraz kwestja ustosunkowania się przemysłu do nowych rzesz praktykantów, praktykantów nieuświadomionych technicznie, praktykantów nie przygotowanych do swego fachu choćby tylko propedeutycznie. Przemysł jeszcze dotychczas niezupełnie przetrawia liczne masy praktykantów wakacyjnych, rekrutujących się z obecnych szkół zawodowych i z uczelni akademickich, miałże by teraz pójść bez oporu na wchłanianie nowych skupień surowych praktykantów zupełnie do swych czynności nie przygotowanych?

Rozporządzenie o organizacji szkolnictwa zawodowego wymaga praktyki przedszkolnej zorganizowanej, co stwarzałoby potrzebę uwzględnienia nowych odcinków pracy w zawiłym i skomplikowanym aparacie organizacyjnym wszelkiej wytwórni.

Aby na konkretnym przykładzie zobrazować trudności związane z odbywaniem uczniowskiej praktyki przedszkolnej, rozpatrzmy okoliczności, jakie towarzyszyćby mogły przy realizacji praktyk przed wstąpieniem

 np. do liceów elektrycznych. Rozporządzenie wymaga tu rocznej praktyki instalacyjnej, eksploatacyjnej lub elektromechanicznej. Wytwórni elektrotechnicznych mamy w Polsce bardzo mało. Pierwszeństwo do odbycia praktyki mają oczywiście studenci ze szkół akademickich, a zdobycie jej w wytwórni elektrotechnicznej jest ogromnie trudne nawet dla studenta-elektryka. Zgłaszanie się do takiej wytwórni absolwentów 4-letniego gimnazjum ogólnokształcącego, zupełnie nie obeznanych ani z elektrotechniką, ani z elektromechaniką, nie byłoby traktowane przychylnie.

Nie o wiele lepiej przedstawia się praktyka na instalacjach elektrycznych, gdzie nie obeznany z elektrotechniką absolwent gimnazjum ogólnokształcącego musiałby rozpocząć od czynności niemal popychadła, od chłopca podręcznego przy monterze, zajętego noszeniem drabiny, sprzętu i materjału instalacyjnego, chłopca zatrudnionego uprzątaniem, przebijaniem murów, przygotowywaniem mieszanek i t. p. Brak przygotowania technicznego, nieznajomość rysunków technicznych, materjałoznawstwa i podstaw elektrotechniki przyczyniłaby się do znacznego ograniczenia udziału we właściwych robotach instalacyjnych. Z wymienionemi robotami obsługowemi uczeń musi być oczywiście obznajmiony, lecz poznać on może te odcinki pracy w warsztacie szkolnym, w szybszym czasie i we właściwszej atmosferze. Roczna praktyka instalacyjna może w bardzo wielu wypadkach dać uczniowi zbyt małe korzyści, może zupełnie nieprawidłowo ustosunkować go do swego przyszłego zawodu, może go załamać psychicznie, wprawić w depresję i t. d.

Jeżeli chodzi o praktykę na elektrowni, to trudność odbywania praktyki przez absolwentów gimnazjum ogólnokształcącego stanie się zupełnie oczywistą, jeżeli powołać się na przepis dotyczący wszelkich siłowni i elektrowni, wzbraniający dostępu do nich osób nie obeznanych z elektrotechniką z uwagi na niebezpieczeństwo porażenia prądem i inne możliwe wypadki.

Powyższe argumenty w dostatecznej mierze uzasadniają konieczność poddania rewizji postanowień, dotyczących stosowania praktyki przedlicealnej. Dołączyćby do nich można argumenty jeszcze inne, wypływające ze względów natury materjalnej, wychowawczej, dydaktycznej i innych.

Istnieje pomysł zamiany praktyk w wytwórniach przemysłowych praktykami rocznemi w warsztatach wytwórczych szkolnych — w razie trudności wyjednywania i organizowania praktyk uczniowskich na terenach pozaszkolnych. Lecz i ta koncepcja nie byłaby realna, gdyż naruszałaby planową robotę programową z uczniami rzeczywistymi odnośnych szkół, zwłaszcza, że wyposażenie warsztatów szkolnych, ich personel, organizacja, wielkość pomieszczeń i t. d. nie są i nie mogą być przystosowane do nowych celów i potrzeb.

Rozporządzenie o organizacji szkolnictwa zawodowego wymaga praktyki rocznej od liceów hutniczych, mechanicznych, elektrycznych, przemysłu leśnego, tkactwa mechanicznego, farbiarsko - wykończalniczych i młynarskich, natomiast w liceach technologiczno-chemicznych, garbarskich, ceramicznych, przemysłu fermentacyjnego i graficznych przedszkolna praktyka wcale nie obowiazuje. Nasuwa się tu pomimowoli wątpliwość, czy wyjątek od wymagań praktyki przedszkolnej stosowany w odniesieniu do liceów przemysłowych tych ostatnich specjalności jest w dostatecznej mierze uzasadniony, skoro uważa się że licea innych specjalności nie mogą się obejść bez uprzedniej praktyki, o cały rok przedłużającej okres nauki.

Jeżeli chodzi o licea budowlane, drogowe, wodno - meljoracyjne i miernicze, tutaj Rozporządzenie wymierza 2-miesięczną praktykę przedszkolną. Jasnem jest że kandydaci do tych liceów, aby nie stracić całego roku będą zmuszeni do odbycia wymaganej praktyki w krótkim okresie czasu pomiędzy ukończeniem gimnazjum a wstąpieniem do szkoły licealnej. Chociaż przewiduje się opóźnienie o cały miesiąc rozpoczęcia roku szkolnego w liceach tego typu, to jednak okres czasu pomiędzy gimnazjum i liceum byłby stanowczo za krótki, gdyby zachodziła konieczność przygotowania się do egzaminu wstępnego do liceum, zwłaszcza że po ukończeniu gimnazjum i odbyciu praktyki konieczny byłby dla ucznia pewien odpoczynek na przełomie pomiędzy ukończeniem gimnazjum a rozpoczęciem liceum. Rozporządzenie wprawdzie nie przewiduje egzaminów wstępnych przedlicealnych, mogą się one jednak stać niezbędnemi, szczególnie w przypadku nadmiernej liczby kandydatów do tych liceów. Jeżeliby nawet powyższych względów nie brać wcale pod uwagę, to i tak koncepcja praktyk przedszkolnych, choćby tylko dwumiesięcznych, wydaje się również niewskazaną z tych przyczyn, które były wyżej wysunięte w stosunku do innych liceów.

Celem zobrazowania trudności, jakie wyłonią się w związku z praktykami przed liceami budowlanemi, drogowemi, mierniczo-meljoracyjnemi i mierniczemi, rozpatrzmy dla przykładu liceum drogowe. Budowa dróg odbywa się zwykle w terenach odległych niekiedy dość znacznie od osiedli ludzkich. Wywołuje to trudności w znalezieniu miejsc praktyki, w rozmieszczeniu praktykantów na punktach ruchomych, czasowych, prowizorycznych. Jeżeli wziąć pod uwagę nieprzygotowanie techniczne absolwenta 4-letniego gimnazjum ogólnokształcącego, jego nieznajomość rysunku technicznego, przyrządów mierniczych i t. p., powstałaby kwestja, czem zatrudnić takiego praktykanta, w ciągu jego kilkutygodniowej pracy, poza kopaniem lub przerzucaniem ziemi na robotach ziemnych, wożeniem taczek, przeprowadzaniem najprostszych pomiarów długości lub głębokości i t. p.

Z uwagi na przytoczone powyżej liczne argumenty praktyka przelicealna nie da się zrealizować i nie powinna być uważana za obowiązkową. Właściwego rozwiązania zagadnienia należy szukać w zakresie praktyk podczasszkolnych — wakacyjnych, które w połączeniu z zajęciami praktycznemi w warsztatach szkolnych wytwórczych, na szkolnych ćwiczeniach polowych, w pracowniach i laboratorjach stanowią najodpowiedniejszy i najprostszy sposób pogłębiania przygotowania zawodowego uczniów.

Odbycie praktyk wakacyjnych przez uczniów obecnych szkół technicznych stanowi warunek otrzymania świadectwa ukończenia szkoły. Praktyki te stanowią już pewną zdobycz wywalczoną latami i utrwaloną w tradycji; dążyć należy do powiększenia tej zdobyczy. Ostatniemi czasy Ministerstwo W. R. i O. P., jak również Ministerstwo Przemysłu i Handlu wykazuje spotęgowaną akcję w kierunku wyjednywania dla szkół wystarczającej ilości praktyk wakacyjnych, co ma istotnie doniosłe znaczenie dla szkół i dla młodzieży.

Praktyki wakacyjne zarówno w wytwórniach, jak i na budowlach lub przy odpowiednich robotach publicznych stosowane są już oddawna we wszystkich naszych szkołach przemysłowych z wyjątkiem rzemieślniczych, w których te praktyki nie są obowiązkowe. W większości wypadków są one nawet płatne, co do pewnego stopnia świadczy o ich pozytywnem tole-

 rowaniu przez przemysł. Należy więc utrwalić zdobyte przez szkoły praktyki wakacyjne, a nie przerzucać się na zdobywanie nowych praktyk przedszkolnych, nie obiecujących powodzenia.

Pozostają jeszcze do omówienia praktyki t. zw. poszkolne, t. j. takie, które są odbywane po ukończeniu szkoły, stwierdzanem przez wydawanie absolwentom świadectw tymczasowych. Odbycie praktyki poszkolnej warunkuje otrzymanie przez absolwentów świadectwa ostatecznego po złożeniu sprawozdania z praktyki i odpowiedniego egzaminu praktycznego.

Praktyki poszkolne, uprawniające do otrzymywania świadectw szkolnych ostatecznych, obowiązywały przed kilkoma laty uczniów szkół technicznych, lecz zostały potem zniesione, ponieważ nie wytrzymały próby życia. Uczniowie bardzo często nie zgłaszali się wcale do poszkolnego egzaminu praktycznego, rezygnując tem samem ze świadectw ostatecznych. Przyczyną tego był brak czasu i trudność opracowywania sprawozdań, niemożliwość przerywania swych zajęć zarobkowych na czas egzaminu poszkolnego, zwłaszcza gdy miejsce zarobkowania znajdowało się daleko od szkoły. Zaabsorbowani zarobkowaniem i służbą absolwenci myśleli więcej o utrzymaniu się na zajmowanem stanowisku lub o wywyższeniu się w hierarchji służbowej, niż o opracowywaniu dla szkoły sprawozdania i o przygotowywaniu się do egzaminu praktycznego.

Praktyka poszkolna w powyższem rozumieniu miała jeszcze tę niedogodność, że zbiegała się często z okresem odbywania przez młodzież służby wojskowej, co zmuszało ucznia do przerwania praktyki i odłożenia jej na czas późniejszy lub też do kompletnego jej zaniechania. Wskutek nieposiadania świadectwa końcowego uczeń w tym wypadku nie mógł korzystać z odpowiednich ulg i uprawnień wojskowych.

Czy istotnie ma jakiś sens głębszy absorbowanie uczniów sprawozdaniami z pracy poszkolnej i egzaminami poszkolnemi, skoro zakres pracy poszkolnej nie daje się objąć zawczasu przewidzianym programem i kontakt pomiędzy szkołą a jej byłym uczniem zostaje już pod względem kontroli i egzekutywy prawie w zupełności zerwany?

Ustawa o ustroju szkolnictwa (art. 34) w sprawie praktyk poszkolnych zawiera następujące nieobowiązujące postanowienie: „Minister W. R. i O. P., po wysłuchaniu opinji ministrów zainteresowanych w zakresie ich ustawowo określonej właściwości, m o ż e w drodze rozporządzenia również uzależnić wydanie świadectwa ukończenia szkół typu zasadniczego i przysposobienia zawodowego od odbycia praktyki zawodowej poszkolnej". Rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. o organizacji szkolnictwa zawodowego nie zobowiązuje żadnej ze szkół przemysłowych do wprowadzenia praktyk poszkolnych.

Odbycie praktyki poszkolnej może być aktualne nie wtedy, gdy chodzi o wydanie uczniowi szkolnego świadectwa ostatecznego, lecz wtedy gdy chodzi o nadawanie absolwentom szkół pewnych uprawnień do wykonywania zawodu, co należy już do kompetencji innych resortów, a nie Ministerstwa W. R. i O. P. Z tego względu, oprócz innych już wyżej wyłuszczonych, niema potrzeby wstrzymywania wydawania absolwentom szkół należących się im świadectw końcowych. Praktyki poszkolne, warunkujące uzyskiwanie uprawnień zawodowych, stosowane są już oddawna i to nie tylko do absolwentów szkół zawodowych średnich, lecz i do posiadaczy dyplomów inżynierskich, wydawanych przez szkoły akademickie.

W odniesieniu do absolwentów średnich szkół budownictwa wymaganie praktyki poszkolnej tego rodzaju oparte jest na postanowieniach prawa budowlanego, uprawniającego absolwentów tych szkół, po odbyciu 6-letniej praktyki i złożeniu odpowiedniego egzaminu przy Ministerstwie Spraw Wewnętrznych, do tytułu budowniczego i do kierowania robotami budowlanemi oraz do sporządzania projektów mniej skomplikowanych i niemonumentalnych budowli w większości miast Państwa Polskiego. Podobnież absolwenci średnich szkół mierniczych mogą uzyskać tytuł mierniczego przysięgłego z odpowiedniemi uprawnieniami po odbyciu 5-letniej praktyki poszkolnej i złożeniu odpowiedniego egzaminu.

Tego rodzaju praktyki poszkolne, wybiegające całkowicie z zakresu działania szkoły i dotyczące nie uczniów, lecz absolwentów, są najzupełniej właściwe. Stwierdzenie odbycia tych praktyk i sprawdzenie przyswojenia przez praktykanta odnośnych wiadomości zawodowych nie należy do kompetencji władz szkolnych, jak również nie należy do nich przyznawanie praktykantom odpowiednich kwalifikacyj zawodowych, wobec czego wymaganie od byłych uczniów szkoły wykazywania się pracami poszkolnemi nie jest wskazane.

DŁUGOŚĆ STUDJÓW AKADEMICKICH.

W ostatnich dwóch zeszytach wydawanej przez Główny Urząd Statystyczny „Statystyki Szkolnictwa", a mianowicie za rok 1932/33 i za rok 1933/34 umieszczono tablice, pozwalające się zorjentować w długości studjów akademickich. Tablice te określają po ilu latach studjów wydano dyplomy niższych stopni naukowych i dyplomy doktorskie według dawnych przepisów w latach 1931/32 i 1932/33 z podziałem na szkoły państwowe i prywatne, na mężczyzn i kobiety oraz na poszczególne kierunki studjów. W skróceniu tablice te po uzupełnieniu ich danemi z roku 1933/34 przedstawiają się jak następuje:

I. W ROKU 1931/32 WYDANO DYPLOMÓW PO LATACH STUDJÓW:

	3	4	5	6	7	8	9 i więcej	razem
Ogółem	44	996	1095	917	710	434	1024	5.220
	(1%)	(19%)	(21%)	(18%)	(14%)	(8%)	(19%)	
A. Szkoły państwowe . .	14	740	990	844	686	413	977	4.664
	(0%)	(16%)	(21%)	(18%)	(15%)	(9%)	(21%)	
Szkoły prywatne . . .	30	256	105	73	24	21	47	556
	(5%)	(46%)	(19%)	(13%)	(4%)	(4%)	(9%)	
B. Mężczyźni	32	678	758	678	541	327	816	3.830
	(1%)	(18%)	(20%)	(18%)	(14%)	(8%)	(21%)	
Kobiety	12	318	337	239	169	107	208	1.390
	(1%)	(23%)	(24%)	(17%)	(12%)	(8%)	(15%)	
C. Teologja i prawo kanoniczne	4	21	30	29	4	5	4	97
	(4%)	(22%)	(31%)	(30%)	(4%)	(5%)	(4%)	
Prawo i nauki polityczne	—	439	414	260	141	73	225	1.552
		(28%)	(27%)	(17%)	(9%)	(5%)	(14%)	
Medycyna	—	—	—	61	122	59	83	325
				(19%)	(37,5%)	(18%)	(25,5%)	
Farmaceutyka	14	75	42	12	4	3	24	174
	(8%)	(43%)	(24%)	(7%)	(2%)	(2%)	(14%)	
Weterynarja	—	1	23	37	27	5	22	115
		(1%)	(20%)	(32%)	(24%)	(4%)	(19%)	
Dentystyka	—	90	10	3	2	2	—	107
		(84%)	(9%)	(3%)	(2%)	(2%)		
Filozofja	—	136	322	306	237	138	276	1415
		(9%)	(23%)	(22%)	(17%)	(10%)	(19%)	
Rolnictwo	—	20	89	52	34	24	41	260
		(8%)	(34%)	(20%)	(13%)	(9%)	(16%)	
Komunikacja, inżynierja i miernictwo . . .	—	2	6	19	37	18	64	146
		(1%)	(4%)	(13%)	(25%)	(13%)	(44%)	

	3	4	5	6	7	8	9 i więcej	razem
Architektura	—	—	10 (13%)	10 (13%)	11 (14%)	9 (11%)	38 (49%)	78
Mechanika i elektrotechnika	—	1 (0%)	27 (10%)	27 (10%)	36 (14%)	38 (15%)	132 (51%)	261
Chemja	—	—	14 (12%)	32 (27%)	24 (20%)	19 (16%)	30 (25%)	119
Górnictwo i hutnictwo...	—	1 (1%)	8 (11%)	9 (12%)	6 (8%)	17 (23%)	34 (45%)	75
Sztuki piękne	—	6 (12%)	4 (8%)	11 (22%)	6 (12%)	4 (8%)	19 (38%)	50
Nauki handlowe . . .	26 (6%)	194 (48%)	69 (17%)	47 (12%)	19 (5%)	18 (5%)	30 (7%)	403
Wychowanie fizyczne .	—	10 (23%)	27 (62%)	2 (5%)	—	2 (5%)	2 (5%)	43

II. W ROKU 1932/33 WYDANO DYPLOMÓW PO LATACH STUDJÓW:

		3	4	5	6	7	8	9 i więcej	razem
	Ogółem . . .	70 (1%)	1195 (19%)	1154 (18%)	1126 (17%)	932 (14%)	621 (10%)	1384 (21%)	6.482
A.	Szkoły państwowe . .	23 (0%)	928 (16%)	987 (17%)	1057 (19%)	881 (15%)	596 (10%)	1320 (23%)	5.792
	Szkoły prywatne . .	47 (7%)	267 (39%)	167 (24%)	69 (10%)	51 (7%)	25 (4%)	64 (9%)	690
B.	Mężczyźni	56 (1%)	797 (17%)	739 (16%)	790 (17%)	703 (15%)	456 (10%)	1089 (24%)	4.630
	Kobiety	14 (1%)	398 (22%)	415 (22%)	336 (18%)	229 (12%)	165 (9%)	295 (16%)	1.852
C.	Teologja i prawo kanoniczne	24 (20%)	2 (2%)	40 (34%)	16 (13%)	14 (12%)	7 (6%)	15 (13%)	118
	Prawo i nauki polityczne	18 (1%)	573 (31%)	410 (23%)	274 (15%)	168 (9%)	82 (5%)	299 (16%)	1.824
	Medycyna	—	—	—	96 (17%)	205 (37%)	126 (23%)	125 (23%)	552
	Farmaceutyka	—	93 (48%)	55 (28%)	30 (16%)	7 (4%)	4 (2%)	4 (2%)	193
	Weterynarja	—	—	24 (17%)	61 (43%)	28 (20%)	17 (12%)	12 (8%)	142
	Dentystyka	—	98 (86%)	13 (11%)	3 (3%)	—	—	—	114
	Filozofja	10 (1%)	180 (10%)	307 (17%)	341 (19%)	282 (15%)	239 (13%)	467 (25%)	1.826
	Rolnictwo	—	19 (5%)	101 (26%)	107 (28%)	56 (14%)	47 (12%)	59 (15%)	389

	3	4	5	6	7	8	9 i więcej	razem
Komunikacja, inżynierja i miernictwo . . .	—	2	27	27	32	20	110	218
		(1%)	(12%)	(12%)	(15%)	(9%)	(51%)	
Ogólna technika . . .	—	—	6	3	3	2	2	16
			(38%)	(18%)	(18%)	(13%)	(13%)	
Architektura	—	4	5	20	21	5	76	131
		(3%)	(4%)	(15%)	(16%)	(4%)	(58%)	
Mechanika i elektrotechnika	—	1	12	51	38	28	94	224
		(0%)	(5%)	(23%)	(17%)	(13%)	(42%)	
Chemja	—	—	9	24	22	14	23	92
			(10%)	(26%)	(24%)	(15%)	(25%)	
Górnictwo i hutnictwo.	—	—	3	5	7	5	26	46
			(7%)	(11%)	(15%)	(11%)	(56%)	
Sztuki piękne	—	2	8	12	13	7	21	63
		(3%)	(13%)	(19%)	(21%)	(11%)	(33%)	
Nauki handlowe . . .	17	210	120	48	34	18	51	498
	(3%)	(42%)	(24%)	(10%)	(7%)	(4%)	(10%)	
Wychowanie fizyczne .	1	11	14	8	1	—	—	35
	(3%)	(31%)	(40%)	(23%)	(3%)			
Dziennikarstwo . . .	—	—	—	—	1	—	—	1

III. W ROKU 1933/34 WYDANO DYPLOMÓW PO LATACH STUDJÓW:

	3	4	5	6	7	8	9 i więcej	razem
Ogółem . . .	31	1246	1140	987	825	531	1049	5.809
	(1%)	(21%)	(20%)	(17%)	(14%)	(9%)	(18%)	
A. Szkoły państwowe . .	13	978	928	896	789	497	987	5.088
	(0%)	(19%)	(18%)	(18%)	(16%)	(10%)	(19%)	
Szkoły prywatne . .	18	268	212	91	36	34	62	721
	(2%)	(37%)	(29%)	(13%)	(5%)	(5%)	(9%)	
B. Mężczyźni	23	875	813	743	601	401	846	4.302
	(1%)	(20%)	(19%)	(17%)	(14%)	(9%)	(20%)	
Kobiety	8	371	327	244	224	130	203	1.507
	(1%)	(24%)	(22%)	(16%)	(15%)	(9%)	(13%)	
C. Teologja i prawo kanoniczne	3	6	24	32	20	8	14	107
	(3%)	(6%)	(22%)	(30%)	(19%)	(7%)	(13%)	
Prawo i nauki polityczne	2	706	457	293	142	103	149	1.852
	(0%)	(38%)	(25%)	(16%)	(8%)	(5%)	(8%)	
Medycyna	—	—	—	132	190	102	159	583
				(23%)	(33%)	(17%)	(27%)	
Farmaceutyka	3	75	63	15	12	4	12	184
	(2%)	(40%)	(34%)	(8%)	(7%)	(2%)	(7%)	
Weterynarja	—	—	14	49	37	24	23	147
			(10%)	(33%)	(25%)	(16%)	(16%)	
Dentystyka	—	83	11	1	—	—	—	95
		(87%)	(12%)	(1%)				

	3	4	5	6	7	8	9 i więcej	razem
Filozofja	9	148	220	217	243	151	306	1.294
	(1%)	(11%)	(17%)	(17%)	(19%)	(12%)	(23%)	
Rolnictwo	—	29	134	70	54	21	35	343
		(9%)	(39%)	(20%)	(16%)	(6%)	(10%)	
Komunikacja, inżynierja i miernictwo . . .	1	1	22	29	27	20	95	195
	(1%)	(1%)	(11%)	(15%)	(14%)	(10%)	(48%)	
Architektura	—	—	5	10	11	7	41	74
			(7%)	(14%)	(15%)	(9%)	(55%)	
Mechanika i elektrotechnika	—	1	10	27	25	39	91	193
		(1%)	(5%)	(14%)	(13%)	(20%)	(47%)	
Chemja	—	—	7	27	15	24	41	114
			(6%)	(24%)	(13%)	(21%)	(36%)	
Górnictwo i hutnictwo.	—	—	2	9	9	3	17	40
			(5%)	(22%)	(22%)	(8%)	(43%)	
Sztuki piękne	—	8	6	6	4	5	17	46
		(17%)	(13%)	(13%)	(9%)	(11%)	(37%)	
Nauki handlowe . . .	12	181	154	55	29	19	48	498
	(2%)	(36%)	(31%)	(11%)	(6%)	(4%)	(10%)	
Wychowanie fizyczne .	—	7	11	15	7	1	1	42
		(17%)	(26%)	(36%)	(17%)	(2%)	(2%)	
Dziennikarstwo . . .	1	1	—	—	—	—	—	2

Już na podstawie zamieszczonych liczb procentowych widać pewne charakterystyczne zjawiska w długości studjów na poszczególnych działach studjów. Na niektórych działach największa procentowo ilość dyplomów przypada po 5 — 6 latach studjów, na niektórych po 4 latach, na innych dopiero po 8, 9 i więcej latach studjów, przyczem na pewnych działach nawet większość dyplomów jest wydawana dopiero po 8 latach, jak na komunikacji, inżynierji i miernictwie (w poszczególnych latach 57%, 60%, 58%), na architekturze (60%, 62%, 64%), na mechanice i elektrotechnice (67%, 55%, 67%), na górnictwie i hutnictwie (68%, 67%, 51%).

Na podstawie tych tablic można jednak dojść do dalszych bardziej ścisłych wniosków. Przedewszystkiem więc określimy średnią długość*) studjów akademickich studentów, którzy ukończyli wyższe uczelnie w latach 1931/32, 1932/33 i 1933/34 z uwzględnieniem podziału na szkoły państwowe i prywatne, na mężczyzn i kobiety, i co jest najbardziej interesujące na poszczególne kierunki studjów. Wyniki będą następujące: średnia długość studjów akademickich wynosi:

	w roku:	w roku:	w roku:
dla ogółu uzyskujących dyplomy . .	1931/32—6,5 lat,	1932/33—6,6 lat,	1933/34—6,3 lat
dla mężczyzn uzyskujących dyplomy	1931/32—6,6 lat,	1932/33—6,7 lat,	1933/34—6,5 lat
„ kobiet „ „	„ 6,1 „	„ 6,4 „	„ 6,1 „

*) Długość studjów „9 i więcej lat" przyjęliśmy za 10 lat.

dla szkół państwowych	1931/32—6,6 lat,	1932/33—6,8 lat,	1933/34—6,6 lat
„ „ prywatnych	„ 5,2 „	„ 5,3 „	„ 5,4 „

dla architektury	1931/32—8,2 lat,	1932/33—8,5 lat,	1933/34—8,5 lat
„ mechaniki i elektrotechniki . . .	„ 8,3 „	„ 7,9 „	„ 8,4 „
„ komunikacji i inżynierji	„ 8,1 „	„ 8,1 „	„ 8,2 „
„ górnictwa i hutnictwa	„ 8,2 „	„ 8,6 „	„ 8,0 „
„ medycyny	„ 7,8 „	„ 7,7 „	„ 7,9 „
„ chemji	„ 7,4 „	„ 7,4 „	„ 7,9 „
„ sztuk pięknych	„ 7,5 „	„ 7,6 „	„ 7,3 „
„ weterynarji	„ 6,8 „	„ 6,6 „	„ 7,1 „
„ filozofji	„ 6,7 „	„ 7,1 „	„ 6,9 „
„ teologji	„ 5,4 „	„ 5,8 „	„ 6,4 „
„ rolnictwa	„ 6,4 „	„ 6,6 „	„ 6,1 „
„ wychowania fizycznego	„ 5,2 „	„ 4,9 „	„ 5,7 „
„ prawa	„ 5,9 „	„ 6,0 „	„ 5,5 „
„ nauk handlowych	„ 5,1 „	„ 5,4 „	„ 5,4 „
„ farmaceutyki	„ 5,3 „	„ 4,9 „	„ 5,2 „
„ dentystyki	„ 4,3 „	„ 4,1 „	„ 4,1 „

Już przy pierwszym rzucie oka na powyższą tablicę zauważymy, o ile chodzi o długość studjów według poszczególnych kierunków zawodowych, że na pierwszych miejscach co do długotrwałości studjów stoją wydziały techniczne (Politechniki i Akademja Górnicza). Ustalenie jednak absolutnej długości czasu studjów nie wystarcza — trzeba wziąć jeszcze pod uwagę minimalny przepisami ustanowiony okres studjów i stosunek do niego rzeczywistej średniej długości studjów. Dopiero wówczas otrzymamy dane pozwalające wyprowadzić dalsze wnioski. Według tych danych otrzymamy następujące wyniki:

I GRUPA STUDJÓW, KTÓRE TRWAJĄ ŚREDNIO 2 RAZY DŁUŻEJ, ANIŻELI OKRES MINIMALNY, a mianowicie:

	u kończących w roku:	u kończących w roku:	u kończących w roku:
architektura	1931/32—2,05 razy,	1932/33—2,125 razy,	1933/34—2,125 razy
mechanika i elektotechn. .	„ 2,075 „	„ 1,975 „	„ 2,1 „
komunikacja i inżynierja .	„ 2,025 „	„ 2,025 „	„ 2,05 „
górnictwo i hutnictwo . .	„ 2,05 „	„ 2,15 „	„ 2,0 „

II GRUPA STUDJÓW, KTÓRE TRWAJĄ ŚREDNIO 1½ — 2 RAZY DŁUŻEJ, ANIŻELI OKRES MINIMALNY, a mianowicie:

	u kończących w roku:	u kończących w roku:	u kończących w roku:
chemja	1931/32—1,85 razy,	1932/33—1,85 razy,	1933/34—1,975 razy
wychowanie fizyczne . .	„ 1,73 „	„ 1,63 „	„ 1,9 „
filozofja	„ 1,825 „	„ 1,935 „	„ 1,88 „
sztuki piękne	„ 1,875 „	„ 1,9 „	„ 1,825 „
nauki handlowe	„ 1,7 „	„ 1,8 „	„ 1,8 „
rolnictwo	„ 1,6 „	„ 1,65 „	„ 1,525 „

III GRUPA STUDJÓW, KTÓRE TRWAJĄ ŚREDNIO NIE WIĘCEJ NIŻ $1\frac{1}{2}$ RAZA DŁUŻEJ, ANIŻELI OKRES MINIMALNY, a mianowicie:

	u kończących w roku:		u kończących w roku:		u kończących w roku:	
weterynarja	1931/32—1,46	razy,	1932/33—1,41	razy,	1933/34—1,52	razy
medycyna	„ 1,46	„	„ 1,44	„	„ 1,48	„
farmaceutyka	„ 1,44	„	„ 1,33	„	„ 1,42	„
prawo	„ 1,475	„	„ 1,5	„	„ 1,375	„
teologja	„ 1,08	„	„ 1,16	„	„ 1,28	„
dentystyka	„ 1,075	„	„ 1,025	„	„ 1,025	„

Stąd widzimy, że w najbardziej zbliżonym czasie do normalnego kończą studja słuchacze medycyny i działów pokrewnych jak dentystyki, weterynarji i farmacji, oraz słuchacze teologji i prawa; najdłużej poza okres przepisany trwają studja techniczne.

Uzupełnieniem tych danych mogą służyć pomieszczone w „Statystyce szkolnictwa" tablice wskazujące stan opóźnienia studjów słuchaczów wyższych uczelń w roku 1933/34.

Pierwsza tablica przedstawia stosunek procentowy studentów odbywających studja bez opóźnienia i z opóźnieniem 1-rocznem, 2-letniem, 3-letniem, 4-o i więcej letniem do ogólnej liczby studentów szkół państwowych; wyłączono tu studentów filozofji, dla których opóźnienia stwierdzić nie można z powodu odmiennej organizacji studjów.

	Bez opóźnienia	Opóźnienie 1-roczne	Opóźnienie 2-letnie	Opóźnienie 3-letnie	Opóźnienie 4 i więcej letnie
Ogółem	60%	20%	9%	4%	7%
Mężczyźni	57%	21%	9%	5%	8%
Kobiety	73%	17%	6%	2%	2%
Teologja	95%	3%	1%	—	1%
Wychowanie fizyczne . . .	88%	10%	1%	1%	—
Dentystyka	83%	11%	3%	1%	2%
Weterynarja	83%	13%	3%	—	1%
Medycyna	81%	15%	2%	1%	1%
Farmaceutyka	80%	14%	4%	1%	1%
Sztuki piękne	80%	7%	6%	3%	4%
Rolnictwo	66%	17%	7%	4%	6%
Prawo	60%	24%	9%	4%	3%
Górnictwo i hutnictwo . . .	35%	23%	10%	9%	23%
Mechanika i elektrotechnika .	33%	25%	15%	7%	20%
Architektura	29%	23%	17%	8%	23%
Chemja	29%	28%	18%	9%	16%
Komunikacja i inżynierja . .	27%	24%	17%	11%	21%

Druga tablica przedstawia stosunek procentowy studentów najwyższego kursu (roku studjów) odbywających studja bez opóźnienia i z opóźnieniem 1-rocznem, 2-letniem, 3-letniem, 4-ro i więcej letniem do ogólnej

 liczby studentów najwyższego kursu (roku studjów) szkół państwowych z wyłączeniem jak poprzednio filozofji.

	Bez opóźnienia	Opóźnienie 1-roczne	Opóźnienie 2-letnie	Opóźnienie 3-letnie	Opóźnienie 4 i więcej letnie
Ogółem	42%	20%	11%	8%	19%
Mężczyźni	39%	19%	12%	9%	21%
Kobiety	61%	19%	9%	4%	7%
Weterynarja	86%	8%	3%	1%	2%
Dentystyka	82%	12%	3%	1%	2%
Farmaceutyka	82%	10%	5%	2%	1%
Teologja	81%	14%	3%	1%	1%
Wychowanie fizyczne . . .	77%	21%	1%	—	1%
Medycyna	76%	15%	3%	2%	4%
Prawo	53%	24%	10%	6%	7%
Sztuki piękne	46%	5%	20%	15%	14%
Rolnictwo	43%	27%	11%	9%	10%
Górnictwo i hutnictwo . . .	12%	25%	12%	12%	39%
Komunikacja i inżynierja . .	10%	16%	19%	15%	40%
Chemja	9%	20%	23%	16%	32%
Mechanika i elektrotechnika .	7%	16%	16%	12%	49%
Architektura	3%	11%	20%	15%	51%

Tablice te wykazują, że opóźnianie już w toku nauki, odnosi się do mniej więcej tych samych grup studjów, których słuchacze uzyskują dyplomy po dłuższym aniżeli na innych grupach okresie studjów (architektura, mechanika i elektrotechnika, komunikacja i inżynierja, górnictwo i hutnictwo); najmniejsze opóźnienie już w czasie studjów charakteryzuje ogólnie wziętą grupę studjów medycznych i pokrewnych oraz teologję.

Podane wyżej wyniki danych statystycznych odnoszących się do długości studjów miały na celu zobrazowanie problemu długości studjów akademickich jedynie pod względem cyfrowym bez wdawania się w analizę przedstawionego stanu rzeczy; sądzimy jednak, że wynikająca z tego zobrazowania rozbieżność długości studjów poszczególnych grup kierunków studjów jest problemem ważnym z punktu widzenia ekonomji kształcenia młodzieży na wyższych uczelniach, wymagającym dalszego omówienia przez tych, którzy bezpośrednio tem kształceniem kierują, a więc przez profesorów szkół akademickich, celem wyświetlenia istotnych przyczyn przedstawionego zjawiska i ewentualnego rozważenia środków dążących do zmiany tam, gdzie jest ona potrzebna.

KATOLICKIE SEMINARJA DUCHOWNE W POLSCE W ROKU SZKOLNYM 1935/36

Katolickie seminarja duchowne dotychczas częściowo tylko były uwzględniane w publikacjach i opracowaniach statystycznych Ministerstwa W. R. i O. P. i Głównego Urzędu Statystycznego. Brano zwykle pod uwagę tylko seminarja duchowne o poziomie średnim (tak zwane „małe" albo „mniejsze" seminarja) i to tylko te, które miały charakter gimnazjów prywatnych z prawami (pełnemi lub niepełnemi) gimnazjów państwowych. W opracowaniach włączano je zwykle do działu szkolnictwa średniego ogólnokształcącego, bez zaznaczenia ich specjalnego charakteru. Małe seminarja duchowne bez praw gimnazjów — nie były wcale uwzględniane w opracowaniach statystycznych. Część seminarjów duchownych o poziomie wyższym (seminarja diecezjalne) opracował Główny Urząd Statystyczny w zestawieniu za rok szk. 1923/24 (Rocznik Statystyki Rzeczypospolitej P. r. IV—1925/26. W-wa 1927 r.). Pominięto tu jednak liczną kategorję seminarjów duchownych zakonnych. Późniejszych danych z tej dziedziny nie było aż do roku 1930/31. Opracowany przez Ministerstwo W. R. i O. P. spis szkół z roku 1930/31 („Szkoły Rzeczypospolitej Polskiej w roku szk. 1930/31" — pod red. D-ra M. Falskiego, W-wa 1932) uwzględnił po raz pierwszy seminarja duchowne średniego i wyższego poziomu, o charakterze szkół, bez względu na ich uprawnienia.

Zestawienia, dotyczące ogółu seminarjów duchownych o poziomie średnim (tak zw. „małych seminarjów") — podaje Ministerstwo W. R. i O. P. w niniejszym zeszycie „Oświaty i Wychowania", w dziale p. t.: „Z materjałów liczbowych".

Uwagi poniższe oparte zostały na wzmiankowanych danych oraz na materjałach niepublikowanych Ministerstwa. Materjał porównawczy z r. 1931/32 (o małych seminarjach) zaczerpnięty został z książki O. Piróżyńskiego p. t.: „Małe Seminarja duchowne w Polsce" (W-wa 1932) oraz uzupełniony danemi Ministerstwa.

Uwagi ogólne.

Seminarja duchowne mają na celu przygotowanie młodzieży do stanu duchownego i ze względu na poziom nauki dzielą się na: a) seminarja „małe" (względnie „mniejsze"), w których uczniowie (t. zw. alumni) pobierają naukę w zakresie szkół średnich ogólnokształcących i b) seminarja „wielkie" (często nazywane „większemi" lub „wyższemi"), w których słuchacze (alumni) uczą się filozofji i teologji.

Ze względu na tytuł własności rozróżniamy: a) seminarja papieskie, erygowane przez Stolicę Apostolską, b) biskupie, erygowane i prowadzone przez Biskupa, oraz c) zakonne, prowadzone przez zakony i zgromadzenia zakonne. Seminarja biskupie, jako mające na celu kształcenie przyszłych osób duchownych dla danej diecezji — noszą nazwę seminarjów diecezjal-

 nych. Istnieją pozatem seminarja międzydiecezjalne, przeznaczone dla jednej lub kilku diecezyj, oraz prowincjonalne lub regjonalne, które służą diecezjom całej prowincji, kraju lub państwa. Seminarja międzydiecezjalne są papieskie*).

Konkordat przyznaje Kościołowi Katolickiemu prawo posiadania seminarjów duchownych. (Dz. U. R. P. r. 1925, Nr. 72, poz. 501). Normuje tę sprawę art. XIII, punkt 2 Konkordatu, w brzmieniu następującem: „We wszystkich diecezjach Kościół Katolicki posiadać będzie seminarja duchowne, odpowiednio do prawa kanonicznego, któremi będzie kierował i w których będzie mianował nauczycieli. Dyplomy naukowe, wystawione przez wyższe seminarja, będą wystarczały dla nauczania religji we wszystkich szkołach publicznych, z wyjątkiem wyższych".

SEMINARJA DUCHOWNE O POZIOMIE ŚREDNIM. (MAŁE SEMINARJA).

1. Seminarja.

Małe seminarja duchowne mają w zasadzie charakter przygotowawczy do seminarjów duchownych wyższych. Uczniowie małych seminarjów kształcą się w zakresie programu szkoły średniej ogólnokształcącej, a zarazem stopniowo są przygotowywani do stanu duchownego. Całkowite przygotowanie do stanu duchownego otrzymują alumni w seminarjum duchownem wielkiem czyli wyższem.

Nie wszystkie małe seminarja duchowne mają charakter szkoły. Istnieje pewna kategorja seminarjów o charakterze internatów, których wychowankowie uczęszczają do państwowych lub prywatnych gimnazjów. Mamy w Polsce 9 takich seminarjów (w tem 6 biskupich); najczęściej ten typ występuje na terytorjum południowem, gdzie jest 6 seminarjów o charakterze internatów (w tem 4 biskupie). W seminarjach o charakterze internatu przygotowywanie do przyszłych obowiązków kapłańskich odbywa się wyłącznie na terenie internatu, wówczas gdy w seminarjach o charakterze szkół, alumni odbierają przygotowanie w tym zakresie na terenie szkoły i internatu. W uwagach niniejszych zostaną uwzględnione tylko seminarja o charakterze szkół.

Małych seminarjów duchownych o charakterze gimnazjów (z prawami lub bez) nie należy mylić z gimnazjami, prowadzonemi przez władze duchowne i zakonne, gdyż te ostatnie nie mają na celu przygotowywanie kandydatów do stanu duchownego, i jako takie, nie są tutaj uwzględnione. Gimnazjów takich mamy w Polsce 11, w tem 9 gimnazjów zakonnych, (4 gimnazja Księży Salezjanów: w Aleksandrowie Kujawskim, w Ostrzeszowie, w Różanym Stoku i Sokołowie Podlaskim, 2 gimnazja O. O. Jezuitów: w Chyrowie i w Wilnie, jedno O. O. Pijarów: w Rakowicach pod Krakowem) oraz 2 biskupie (we Włocławku i w Katowicach).

Na podstawie poniższej tabelki, możemy częściowo się zorjentować, od jak dawna istnieją małe seminarja duchowne w Polsce.

---

*) Por. Ks. Franciszek Bączkowicz. Prawo kanoniczne. Kraków 1933. Rozdział o seminarjach duchownych — t. II, str. 279—289.

MAŁE SEMINARJA DUCHOWNE WEDŁUG ROKU ZAŁOŻENIA
ROK SZK. 1935/36

Rok założenia	Ogółem	Obrz. łacińskiego		Obrz. gr.-katolickiego	
		seminarja biskupie	seminarja zakonne	seminarja biskupie	seminarja zakonne
	49	**9**	**36**	**1**	**3**
1836	1	1	—	—	—
1877	1	—	1	—	—
1878	1	—	1	—	—
1882	1	—	—	—	1
1901	1	—	1	—	—
1905	1	—	1	—	—
1908	4	1	3	—	—
1911	1	—	—	—	1
1916	1	1	—	—	—
1920	1	—	1	—	—
1921	4	—	3	—	1
1922	4	—	4	—	—
1923	7	3	4	—	—
1924	5	2	3	—	—
1925	4	1	3	—	—
1929	3	—	3	—	—
1930	2	—	1	1	—
1931	3	—	3	—	—
1932	3	—	3	—	—
1933	1	—	1	—	—

Z istniejących obecnie małych seminarjów — do najstarszych w Polsce należy biskupie małe seminarjum w Pelplinie (Collegium Marianum) o charakterze gimnazjum prywatnego z pełnemi prawami, założone w r. 1836. Większość małych seminarjów została założona, jak widzimy, po odzyskaniu niepodległości przez Polskę (38 seminarjów na ogólną liczbę istniejących obecnie 49).

Biskupie małe seminarja w większości swojej (7 seminarjów na 10 ogółem) założone są po 1918 r., przyczem 6 z nich powstało w okresie między r. 1923 a 1925. Po roku 1925 z istniejących obecnie zostało założone tylko jedno seminarjum obrz. grecko-katolickiego.

Również i małe seminarja zakonne, istniejące obecnie powstały prawie wszystkie (29 na ogólną liczbę 36) w odrodzonej Polsce. Tłumaczy się ten fakt tem, że w czasach zaborczych, większość zakonów uległa kasacie. Zachowały się one częściowo jedynie pod zaborem austrjackim, to też wszystkie seminarja zakonne założone przed r. 1918 — znajdują się na terenie województw południowych. W Państwie Polskiem zakony zaczęły się rozwijać, przywrócono część dawnych, przybyło z zagranicy szereg nowych, niektóre nawet powstały na gruncie polskim. (p. O. Władysław Szołdrski, „Zakony i zgromadzenia zakonne w Polsce", Lublin, 1934 r. oraz O. Pirożyński: „Statystyka Kościoła w Polsce", Lublin, 1935). Ogólna liczba zakonników w Polsce wynosiła w r. 1934 — 6040. Rozwój zakonów pociągnął za sobą konieczność zakładania nowych małych seminarjów, celem kształcenia nowych zastępów zakonników. Najwięcej małych seminarjów zakonnych powstało między rokiem 1921 — 1925 (17 seminarjów) oraz w okresie między r. 1929 — 1933 r. (11 seminarjów).

 Porównamy teraz obecny stan szkolnictwa duchownego na poziomie średnim ze stanem z roku 1931/32:

Rok szkolny	Ogółem		Seminarja biskupie		Seminarja zakonne	
	Liczba seminarjów	Liczba uczniów (alumnów)	Liczba seminarjów	Liczba uczniów (alumnów)	Liczba seminarjów	Liczba uczniów (alumnów)
1931/32	50	4419	11	1337	39	3082
1935/36	49	5240	10	1292	39	3948

Brak danych nie pozwala nam zbadać rozwoju szkolnictwa duchownego od jego powstania, względnie od r. 1918.

Widzimy, że chociaż liczba seminarjów zmalała w roku 1935/36 o 1, liczba uczniów wzrosła o 866. Wskazuje na to stały rozwój szkolnictwa duchownego w Polsce. Sieć małych seminarjów duchownych uległa w tym czasie pewnym zmianom, 4 seminarja z istniejących w roku szk. 1931/32 małych seminarjów — zostały w międzyczasie zlikwidowane, natomiast powstały cztery nowe seminarja w innych miejscowościach, tak, że ogólna liczba seminarjów nie uległa zmianie. Zmiany te dokonywały się wyłącznie w szkolnictwie zakonnem, sieć biskupiego szkolnictwa duchownego od roku szk. 1930/31 pozostaje bez zmian. Liczba biskupich małych seminarjów zmniejszyła się coprawda w roku szk. 1935/36 o 1, seminarjum to nie zostało jednak zlikwidowane, tylko przestało uczyć swoich wychowanków na miejscu, a zaczęło posyłać ich do gimnazjum. W seminarjach biskupich liczba uczniów (alumnów) w stosunku do stanu z roku 1930/31 — zmalała. Wzrost liczby alumnów wykazują wyłącznie małe seminarja zakonne.

O rozpowszechnieniu katolickiego szkolnictwa duchownego na poziomie średnim w roku szk. 1935/36 mówi nam następująca tabelka:

Obszar	Liczba uczniów (alumnów) w małych sem. obrz. łacińskiego	Na 10.000 mieszkańców wyznania rzymsko-katolickiego przypada alumnów sem. obrz. łac.	Liczba uczniów (alumnów) w małych sem. obrz. gr.-kat.	Na 10.000 mieszkańców wyznania grecko-katolickiego przypada alumnów sem. obrz. gr.-katol.
POLSKA	**4851**	**2,2**	**389**	**1,1**
ter. centralne*)	1973	1,7	—	—
„ wschodnie	159	0,9	—	—
„ zachodnie łącznie ze śląskiem	1598	3,6	—	
„ południowe	1121	2,4	389	1,1

*) terytorjum centralne obejmuje województwa: warszawskie, łódzkie, kieleckie, lubelskie i białostockie
„ wschodnie „ „ wileńskie, nowogródzkie, poleskie i wołyńskie
„ zachodnie „ „ poznańskie i pomorskie
„ śląskie „ „ śląskie
„ południowe „ „ krakowskie, lwowskie, stanisławowskie i tarnopolskie

Ponieważ danych o podziale ludności według wyznania, na podstawie spisu z roku 1931, Główny Urząd Statystyczny jeszcze nie opracował na całą Polskę, a materjały spisowe z roku 1921 są już przestarzałe, do tablicy tej zostały zastosowane obliczenia przybliżone. Liczba ludności z roku 1935 (obliczenia szacunkowe Głównego Urzędu Statystycznego: „Wiadomości Statystyczne" zeszyt 10, rok 1936) została podzielona według wyznania procentowo, na podstawie składu wyznaniowego dzieci w wieku od 1 do 14 lat (wyniki spisu dzieci z roku 1931). Do naszej tablicy dane te są zupełnie wystarczające.

Widzimy, że na całą Polskę na 10.000 mieszkańców wyznania rzymsko-katolickiego, przypada 2 uczniów małych seminarjów duchownych obrządku łacińskiego. W różnych okolicach kraju szkolnictwo duchowne na poziomie średnim jest rozpowszechnione nierównomiernie. Stosunkowo największy odsetek ludności uczęszcza do małych seminarjów na terytorjum zachodniem łącznie ze Śląskiem (na 10.000 rz.-katolików — około 4 uczniów), a najmniejszy na terytorjum wschodniem (na 10.000 rz.-katolików — 1 uczeń). Na terytorjum południowem przypada na 10.000 — 2 uczniów, odsetek ten jest jednak w rzeczywistości większy, jeśli weźmiemy pod uwagę, że materjał, dotyczący szkolnictwa duchownego na tem terytorjum jest niekompletny (brak danych o 4-ch małych seminarjach), oraz, że właśnie w tej części kraju jest szeroko rozpowszechniony typ małych seminarjów duchownych o charakterze internatów. Tych ostatnich nie braliśmy w tabelkach pod uwagę, jako nie mających charakteru szkół, jednak przy rozpatrywaniu rozpowszechnienia szkolnictwa duchownego należałoby wychowanków tych internatów również uwzględnić. Brak jednak danych z tej dziedziny nie pozwala na to.

Co się tyczy szkolnictwa duchownego na poziomie średnim, obrządku grecko-katolickiego, to widzimy że jest ono o wiele mniej rozpowszechnione od szkolnictwa obrządku łacińskiego. (Na 10.000 greko-katolików przypada 1 uczeń małego seminarjum duchownego). Występuje to szkolnictwo wyłącznie na terytorjum południowem.

Również i gęstość miejscowości z małemi seminarjami duchownemi (obrz. łac. i grecko-kat. razem) jest w różnych częściach kraju inna:

Obszar	Miejscowości z małemi seminarjami duchownemi			
	ogółem	miejskich	wiejskich	na 10.000 km.²
POLSKA	45	30	15	1,2
ter. centralne	19	14	5	1,0
„ wschodnie	2	2	—	0,2
„ zachodnie	9	5	4	2.0
„ śląskie	4	3	1	10.0
„ południowe	11	6	5	1.0

Jak widzimy 45 miejscowości w Polsce posiada małe seminarja duchowne. Jeśli weźmiemy pod uwagę że ogólna liczba małych seminarjów duchownych o charakterze szkół w zestawieniu Ministerstwa wynosi 49, dojdziemy do wniosku, że sieć katolickiego szkolnictwa duchownego

 na poziomie średnim jest rozwiązana z punktu potrzeb Kościoła katolickiego bardzo planowo. Prawie wszystkie seminarja duchowne są rozmieszczone w miejscowościach, posiadających tylko jedno małe seminarjum, zaledwie 5 seminarjów znajduje się w miejscowościach o kilku seminarjach (Kraków — ma 3 seminarja, Rybnik — 2 i Wadowice — 2).

W ten sposób małe seminarja duchowne, rozmieszczone w większej liczbie miejscowości, stają się bardziej dostępne dla ogółu ludności, zwłaszcza zaś dla ludności wiejskiej. Ułatwia dostęp do szkolnictwa duchownego ludności wiejskiej również i to, że część małych seminarjów leży w punktach wiejskich (na 45 punktów — 15 punktów wiejskich).

Przeciętnie w Polsce na 10.000 km kw. przypada 1 małe seminarjum duchowne. Najbardziej gęstą sieć szkolnictwa duchownego posiada terytorjum centralne (na 1.000 km kw. przypada 1 seminarjum małe), a najrzadszą — terytorjum wschodnie (1 seminarjum na 50.000 km. kw.).

Ze względu na język nauczania charakteryzuje małe seminarja następująca tabela:

MAŁE SEMINARJA DUCHOWNE WEDŁUG JĘZYKA NAUCZANIA W ROKU SZK. 1935/36

Język nauczania	Wszystkie seminarja		Seminarja biskupie		Seminarja zakonne	
	Liczba seminarjów	Liczba uczniów (alumnów)	Liczba seminarjów	Liczba uczniów (alumnów)	Liczba seminarjów	Liczba uczniów (alumnów)
Ogółem	**49**	**5240**	**10**	**1292**	**39**	**3948**
polski	45	4851	9	1107	36	3744
ukraiński (ruski) . .	4	389	1	185	3	204

Większość małych seminarjów ma język nauczania polski. Seminarja z językiem nauczania ukraińskim wszystkie są obrządku grecko-katolickiego, przyczem jedno jest biskupie, a 3 — zakonne. Stanowią one bardzo nieznaczny odsetek ogólnej liczby małych seminarjów. Występują wyłącznie na terytorjum południowem (w województwie lwowskiem 3, — w województwie tarnopolskiem 1). Uczy się w nich wyłącznie młodzież z językiem ojczystym ukraińskim.

Małe seminarja duchowne utrzymywane są przez Biskupów oraz przez zgromadzenia zakonne. Charakterystykę seminarjów ze względu na te dwa typy koncesjonarjuszy podaje poniższa tabelka:

MAŁE SEMINARJA DUCHOWNE WEDŁUG TYTUŁU WŁASNOŚCI W ROKU SZK. 1935/36

Obszar	Seminarjów		Uczniów (alumnów) w seminarjach		Uczniów (alumnów) na 1 seminarjum		Na 100 uczniów w seminarjach	
	biskupich	zakonnych	biskupich	zakonnych	biskupie	zakonne	biskupich	zakonnych
POLSKA	**10**	**39**	**1292**	**3948**	**129**	**101**	**25**	**75**
ter. centralne	8	12	886	1087	110	90	44	56
„ wschodnie	—	1	—	159	—	159	—	100
„ zachodnie	1	8	221	701	221	87	24	76
„ śląskie	—	5	—	676	—	135	—	100
„ południowe	1	13	185	1325	185	101	12	88

Wynika z tabeli, że 75% ogólnej liczby uczniów (alumnów) małych seminarjów o charakterze szkół, uczy się w seminarjach zakonnych. Szkolnictwo duchowne zakonne przeważa nad biskupiem zarówno pod względem liczby seminarjów, jak i pod względem liczby alumnów. Seminarja biskupie nie występują wcale na terytorjum zachodniem i śląskiem. Obejmują one stosunkowo najwyższy odsetek uczniów na terytorjum centralnem (44% ogólnej liczby uczniów małych seminarjów), a stosunkowo najmniejszy — na terytorjum południowem (12%). Małe seminarja zakonne poza terytorjami wschodniem i śląskiem, gdzie występują wyłącznie, obejmują największy odsetek alumnów na terytorjum południowem i najmniejszy — na terytorjum centralnem.

Rozpatrzmy teraz udział w szkolnictwie duchownem o poziomie średnim poszczególnych zakonów w Polsce.

MAŁE SEMINARJA DUCHOWNE WEDŁUG ZAKONÓW, PRZEZ KTÓRE SĄ UTRZYMYWANE W ROKU SZK. 1935/36.

	ZAKON (Zgromadzenie zakonne)	Ogółem		Z pełnemi prawami		Z niepełnemi prawami		Bez praw gimnazjów	
		Liczba seminarjów	Liczba uczniów (alumnów)	Liczba seminarjów	Liczba uczniów (alumnów)	Liczba seminarjów	Liczba uczniów (alumnów)	Liczba seminarjów	Liczba uczniów (alumnów)
	A) OBRZĄDKU ŁACIŃSKIEGO.								
	POLSKA	39	3948	4	461	5	650	30	2837
1	Księża Salezjanie . . .	6	1000	1	73	1	287	3	640
2	O. O. Franciszkanie . .	3	272	—	—	—	—	3	272
3	O. O. Kapucyni	2	136	—	—	—	—	2	136
4	Księża Werbiści . . .	3	333	1	159	—	—	2	174
5	Księża Misjonarze św. Wincentego à Paulo .	3	248	—	—	2	124	1	124
6	Księża Pallotyni . . .	2	205	—	—	1	141	1	64
7	O. O. Jezuici	2	109	1	85	—	—	1	24
8	O. O. Bernardyni . . .	1	112	—	—	—	—	1	112
9	Bracia Szkół Chrześcijańskich	1	4	—	—	—	—	1	4
10	O. O. Cystersi	1	13	—	—	—	—	1	13
11	Ks. Misjonarze Małego Dzieła Boskiej Opatrzności	1	223	—	—	—	—	1	223
12	Ks. Misjonarze Św. Rodziny	2	139	—	—	—	—	2	139
13	Ks. Misjonarze Ducha Św.	1	54	—	—	—	—	1	54
14	O. O. Misyj Afrykańskich	1	45	—	—	—	—	1	45
15	O. O. Karmelici Bosi .	1	98	—	—	1	98	—	—
16	O. O. Paulini	1	111	—	—	—	—	1*)	111
17	O. O. Pasjoniści . . .	1	21	—	—	—	—	1	21
18	O. O. Oblaci	1	215	—	—	—	—	1	215
19	O. O. Redemptoryści .	1	144	1	144	—	—	—	—
20	Ks. Michaliści (T-wo Św. Michała Archanioła) .	1	82	—	—	—	—	1	82
21	Księża Salwatorjanie .	1	180	—	—	—	—	1	180
	B) OBRZĄDKU GRECKO-KATOLICKIEGO.								
1	O. O. Bazyljanie . . .	2	96	—	—	—	—	2	96
2	O. O. Redemptoryści .	1	108	—	—	—	—	1	108

 Widzimy, że 23 zakony w Polsce (w tem 2 obrządku grecko-katolickiego) posiadają własne małe seminarja o charakterze szkoły. Najwięcej takich seminarjów prowadzą Księża Salezjanie (6 seminarjów) i skupiają w nich około 25% ogólnej liczby alumnów wszystkich seminarjów zakonnych. Pozatem 3 zakony mają po 3 seminarja i 5 zakonów (w tem 1 grecko-kat. obrz.) po 2 seminarja.

Scharakteryzujemy teraz seminarja biskupie w poszczególnych diecezjach. Ponieważ tablice Ministerstwa ujmują szkolnictwo duchowne według podziału administracyjnego, który nie pokrywa się z podziałem kościelnym — podamy liczbę seminarjów i alumnów w poszczególnych diecezjach.

MAŁE SEMINARJA, UTRZYMYWANE PRZEZ BISKUPÓW
W ROKU SZK. 1935/36

Diecezja	Ogółem		Z pełnemi prawami		Z niepełnemi prawami		Bez praw gimnazjów	
	Liczba seminarjów	Liczba uczniów (alumnów)	Liczba seminarjów	Liczba uczniów (alumnów)	Liczba seminarjów	Liczba uczniów (alumnów)	Liczba seminarjów	Liczba uczniów (alumnów)
A) OBRZĄDKU ŁACIŃSKIEGO								
POLSKA	9	1098	5	736	3	362	1	9
1. warszawska	1	9	—	—	—	—	1	9
2. płocka	1	79	1	179	—	—	—	—
3. włocławska	1	76	1	76	—	—	—	—
4. sandomierska	1	44	1	44	—	—	—	—
5. lubelska	1	109	—	—	1	109	—	—
6. podlaska	1	96	—	—	1	96	—	—
7. łomżyńska	1	216	1	216	—	—	—	—
8. pińska	1	157	—	—	1	157	—	—
9. chełmińska	1	221	1	221	—	—	—	—
B) OBRZĄDKU GRECKO-KATOLICKIEGO								
1. lwowska	1	185	—	—	—	—	1	185

Na ogólną liczbę 20 diecezyj katolickich obrządku łacińskiego, zaledwie 9 posiada własne małe seminarja o charakterze szkół. Pozatem 6 diecezyj prowadzi małe seminarja o charakterze internatów, 5 diecezyj nie ma wogóle żadnych seminarjów. Na 3 diecezje obrz. grecko-kat., tylko jedna prowadzi małe seminarjum. Diecezja lwowska obrządku ormiańskiego nie posiada własnego małego seminarjum o charakterze szkoły, lecz ma internat. Pod względem liczby alumnów stoją najlepiej seminarja diecezji łomżyńskiej i chełmińskiej. Najmniejszą liczbę uczniów ma seminarjum diecezji warszawskiej.

Charakteryzując szkolnictwo duchowne biskupie i zakonne w powyżej umieszczonych tablicach, wprowadziliśmy podział małych seminarjów na seminarja z pełnemi i niepełnemi prawami oraz bez praw gimnazjów. Na te 3 grupy dałyby się podzielić wszystkie seminarja ze względu na uprawnienia świeckie, jakie dają swoim wychowankom.

Seminarja duchowne z prawami gimnazjów państwowych, są to seminarja o charakterze prywatnych gimnazjów, które istnieją na zasadzie orzeczenia, wydanego przez władze szkolne na podstawie art. 2 ustawy z dnia 11 marca 1932 r. o prywatnych szkołach oraz zakładach naukowych i wychowawczych (Dz. U. R. P. Nr. 33, poz. 343). W stosunku do władz szkol-

nych te seminarja istnieją jako gimnazja prywatne i w tym charakterze mogą ubiegać się o uprawnienia gimnazjów państwowych i, — o ile uczynią zadość warunkom rozporządzenia o nadawaniu uprawnień szkół państwowych — uzyskują je. Istnieje jednak szereg małych seminarjów duchownych, które nie starają się o uzyskanie orzeczenia na prowadzenie gimnazjum prywatnego. Te seminarja należy uważać za szkoły duchowne bez praw gimnazjów.

MAŁE SEMINARJA DUCHOWNE WEDŁUG KATEGORYJ UPRAWNIEŃ SZKÓŁ ŚREDNICH W ROKU SZK. 1935/36

Obszar	Uczniów (alumnów) w seminarjach, mających charakter				Na 100 uczniów (alumnów) w seminarjach, mających charakter			
	gimnazjów prywatnych			szkół duchownych bez praw gimnazjów	gimnazjów prywatnych			szkół duchownych bez praw gimnazjów
	z pełnemi prawami szk. śr. państw.	z niepełnemi prawami szk. śr. państw.	bez praw szk. śr państw.		z pełnemi prawami szk. śr. państw.	z niepełnemi prawami szk. śr. państw.	bez praw szk. śr. państw.	
POLSKA	**1197**	**1012**	**111**	**2920**	**23**	**19**	**2**	**56**
ter. centralne	515	362	—	1096	26	18	—	56
„ wschodnie	85	74	—	—	53	47	—	—
„ zachodnie	597	—	—	325	65	—	—	35
„ śląskie	—	—	—	676	—	—	—	100
„ południowe	—	576	111	823	—	38	7	55

Widzimy, że 44% ogólnej liczby alumnów w Polsce uczęszcza do seminarjów o charakterze gimnazjów prywatnych z prawami (pełnemi lub niepełnemi) gimnazjów państwowych. Z poszczególnych obszarów kraju, największy odsetek alumnów uczęszcza do seminarjów z prawami gimnazjów na terytorjum zachodniem (poza terytorjum wschodniem, gdzie seminarja bez praw gimnazjów wogóle nie występują).

W tabelce powyżej umieszczonej wyodrębniliśmy w osobną kategorję małe seminarja o charakterze gimnazjów bez praw szkół państwowych. Istnieje bowiem takie jedno seminarjum w Krakowie (o 111 uczniach), które uzyskało orzeczenie na prowadzenie gimnazjum prywatnego, ale praw nie otrzymało. We wszystkich innych jednak tablicach dla uproszczenia seminarjum, to będziemy umieszczali w ogólnej kategorji małych seminarjów duchownych bez praw.

Jeżeli chodzi o ilość seminarjów o charakterze gimnazjów prywatnych z prawami, to mamy ich 17 na całą Polskę (na ogólną liczbę 49), przyczem 9 z nich jest z pełnemi prawami gimnazjów państwowych. Seminarjów biskupich z prawami jest 8, zakonnych 9. O tem, które diecezje i które zakony prowadzą seminarja z prawami, informują nas tablice, umieszczone na str. 298 i 299. Seminarja biskupie z prawami rozmieszczone są prawie wszystkie w miejscowościach, posiadających już inne szkoły średnie (biskupie z pełnemi prawami: w Płocku, we Włocławku, w Sandomierzu, w Siedlcach i w Pelplinie; z niepełnemi: w Lublinie, w Siedlcach, w Drohiczynie). Jedynie seminarjum o charakterze gimnazjum w Pelplinie, znajduje się w miejscowości jednoszkolnej.

Seminarja zakonne z prawami gimnazjów (z pełnemi: w Pińsku, w Marszałkach (Pom.), w Toruniu, w Górnej Grupie; z niepełnemi: w Krakowie, w Wilnie, w Wadowicach i w Oświęcimiu) również w większości są w miejscowościach wieloszkolnych. Jedynie seminarja o charakterze gim-

 nazjów z pełnemi prawami w Marszałkach i w Górnej Grupie stanowią jedyne szkoły średnie ogólnokształcące w danych miejscowościach.

Rozpatrzymy teraz małe seminarja duchowne pod względem liczby uczniów w szkole:

MAŁE SEMINARJA DUCHOWNE WEDŁUG LICZBY UCZNIÓW W SZKOLE W ROKU SZK. 1935/36

	Liczba seminarjów												
	Ogółem	o liczbie uczniów											
		1-10	11-20	21-30	31-40	41-60	61-80	81-100	101-120	121-150	151-200	201-250	> 250
Ogółem	49	2	1	3	1	7	6	6	5	5	8	4	1
Sem. biskupie . . .	10	1	—	—	—	1	1	1	1	—	3	2	—
w tem: z prawami	8	—	—	—	—	1	1	1	1	—	2	2	—
bez praw .	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—
Sem. zakonne . . .	39	1	1	3	1	6	5	5	4	5	5	2	1
w tem: z prawami	9	—	—	—	—	2	1	2	—	2	1	—	1
bez praw .	30	1	1	3	1	4	4	3	4	3	4	2	—

W tej dziedzinie panuje wielka różnorodność. Liczba uczniów w szkołach waha się w granicach od 4 do 280, przyczem najmniejsza liczba uczniów w seminarjach biskupich i zakonnych z prawami wynosi od 41 do 60, wówczas gdy w seminarjach bez praw — (biskupich i zakonnych) od 1 do 10. Widzimy, że istnieje 7 seminarjów, w których jest poniżej 40 uczniów (w tem seminarjum o 4 alumnach). Ale jednocześnie, obok tych szkół o małej liczbie uczniów, występują również wśród małych seminarjów zakonnych bez praw seminarja o wielkiej liczbie uczniów (7 szkół z liczbą uczniów od 100 do 150, 4 szkoły z liczbą uczniów — od 150 do 200, a nawet dwa seminarja o liczbie uczniów powyżej 200).

Istnienie wielu seminarjów o małej liczbie uczniów, tłumaczy się tem przedewszystkiem, że w wielu seminarjach zorganizowano zaledwie kilka klas. Wogóle, pod względem liczby klas czynnych, panuje w dziedzinie średniego szkolnictwa duchownego wielka różnorodność. Na ogólną liczbę 49 seminarjów — 5 seminarjów ma tylko po jednej klasie, 4 seminarja — po 2 klasy, 9 — po 3 klasy; a zaledwie 16 ma wszystkie klasy (od I do VIII).

Podział małych seminarjów według najniższej i najwyższej klasy przedstawia tablica na str. 302.

Widzimy, że istnieją seminarja tylko z klasą II oraz tylko z kl. VI. Pozatem są seminarja wyłączone o klasach I — III, względnie tylko o klasach wyższych (VI — VIII, VII — VIII). Seminarja o klasach I — III prawdopodobnie są w stadjum rozwoju, jakkolwiek istnieją i takie seminarja, które kształcą uczniów tylko na poziomie pierwszych trzech klas nowego ustroju, a starszych — posyłają do gimnazjów państwowych, względnie prywatnych. Często również zakony prowadzą w różnych okolicach kraju po kilka seminarjów, które wzajemnie się uzupełniają pod względem poziomu klas, np. Księża Misjonarze prowadzą dwa seminarja: w Wieluniu i w Kazimierzu Biskupim: seminarjum w Kazimierzu Biskupim posiada tylko klasy niższe (I — III n. ustr.), po ukończeniu których alumni przenoszą się do seminarjum w Wieluniu, które ma tylko klasy wyższe (VI — VIII). Te dwa seminarja stanowią dopiero całość. W uwagach naszych były one jednak brane osobno, jako odrębne jednostki organizacyjne. Ta-

kich wypadków mamy kilka. Seminarja z klasą VI, — najwyższą — wszystkie są zakonne. Alumni tych seminarjów po ukończeniu kl. VI-ej wstępują do nowicjatu zakonnego.

Niektóre z tych seminarjów po poddaniu wychowanków rocznej próbie w nowicjacie zakonnym — kształcą ich w dalszym ciągu, w zakresie VII i VIII kl., w gimnazjum prywatnem lub państwowem, inne zaś ograniczają to wykształcenie do 6 klas.

W większości natomiast seminarjów zakonnych z najwyższą kl. VIII-ą alumni rozpoczynają nowicjat już po ukończeniu 8 klas.

MALE SEMINARJA DUCHOWNE WEDŁUG NAJNIŻSZEJ I NAJWYŻSZEJ KLASY W ROKU SZK. 1935/36

Klasa najniższa		II st. ustr.	klasa najwyższa					
			nowego ustroju			starego ustroju		
			I	II	III	VI	VII	VIII
II st. ustr.		—	—	—	—	1	—	—
nowego ustroju	I	—	2	3	5	8	3	16
	II	—	—	1	—	—	—	—
	III	—	—	—	—	—	—	1
starego ustroju	VI	—	—	—	—	2	—	4
	VII	—	—	—	—	—	—	3

Tablica ta mówi nam również o tem, że tylko 1 seminarjum (na ogólną liczbę 49) ma klasę II starego ustroju, pozatem wszystkie seminarja, które mają klasy niższe — opierają je na I klasie nowego ustroju. Należy wnioskować więc, że seminarja duchowne dostosowały się organizacyjnie do zasad nowego ustroju, jakkolwiek część ich już w roku 1931/32 miała wyłącznie tylko klasy od III, względnie IV począwszy. Były bowiem, (jak wykazuje książka O. Pirożyńskiego o małych seminarjach) w r. 1931/32 seminarja z klasą I i II. W roku bieżącym jest tylko jedno takie seminarjum.

Zasadniczo jednak nie wiemy, jak małe seminarja bez praw gimnazjów ustosunkowały się do nowego ustroju szkolnictwa, zwłaszcza pod względem programowym. Jedynie przy grupie seminarjów o charakterze gimnazjów prywatnych z prawami możemy powiedzieć, że dostosowały się one całkowicie do wymagań nowego ustroju. Organizacyjnie było to o tyle łatwiejsze, że przeważna część tych seminarjów miała przed wejściem w życie ustawy o nowym ustroju szkolnictwa wyłącznie wyższe klasy (od IV poczynając). Nie trzeba więc było likwidować klas niższych, założono tylko klasę I nowego ustroju.

Wszystkie seminarja duchowne, jak już mówiliśmy, mają charakter szkół o programie gimnazjów. Nawet te, które są wyłącznie szkołami duchownemi, bez praw gimnazjów. Podział jednak na typy programowe ze względu na klasy wyższe dawnego ustroju możemy przeprowadzić właściwie tylko wśród seminarjów o charakterze gimnazjów z prawami,

 gdyż o małych seminarjach bez praw gimnazjów wiemy tylko tyle, że przerabiają one program szkoły średniej ogólnokształcącej. Z pośród istniejących 17 seminarjów o charakterze gimnazjów z prawami — 13 należy do typu klasycznego (w tem 5 typu staroklasycznego i 8 neoklasycznego), a 4 — do typu humanistycznego. Te ostatnie są wszystkie biskupie. Zakonne seminarja są wyłącznie typu klasycznego.

O tem, w zakresie programu jakiego typu szkoły średniej uczą swoich wychowanków seminarja bez praw gimnazjów, poinformuje nas częściowo następująca tablica:

NAUKA JĘZYKÓW OBCYCH (NOWOŻYTNYCH I STAROŻYTNYCH) W MAŁYCH SEMINARJACH DUCHOWNYCH W ROKU SZK. 1955/36.

	Liczba seminarjów z nowożytnym językiem nauczania					Liczba seminarjów że starożytnym językiem nauczania		
	franc.	niem.	franc. i niem.	franc., niem. i ang.	franc., niem. i ang.	łaciński	łaciński i grecki	brak danych
Ogółem	3	26	16	3	1	14	32	3
Seminarja biskupie	—	6	4	—	—	5	5	—
o charakterze gimnazjów z prawami	—	5	3	—	—	4	4	—
bez praw gimnazjów . . .	—	1	1	—	—	1	1	—
Seminarja zakonne	3	20	12	3	1	9	27	3
o charakterze gimnazjów z prawami	—	7	2	—	—	—	9	—
bez praw gimnazjów . . .	3	13	10	3	1	9	18	3

Z pośród wzmiankowanych gimnazjów w 14 wyłącznie łacina występuje jako język starożytny, a w 32-ch seminarjach — język łaciński i grecki; z języków nowożytnych — najczęściej występuje język niemiecki, względnie francuski i niemiecki.

Poniżej zamieszczona tabelka mówi nam o kosztach nauki w małych seminarjach. Seminarja zostały w niej podzielone: a) według norm opłaty rocznej wyłącznie za naukę i b) według norm opłaty rocznej za naukę łącznie z internatem, gdyż wiele seminarjów określa opłatę za naukę łącznie z utrzymaniem, i kosztów internatu nie da się w tych seminarjach wyeliminować.

Widzimy, że w większości małych seminarjów duchownych nauka jest bezpłatna (na 49 ogółem — 22 seminarja bezpłatne). Wszystkie seminarja bezpłatne należą do zakonów, przyczem 5 z nich ma charakter gimnazjów z prawami (małe seminarja: Księży Misjonarzy w Krakowie i w Wilnie, O. O. Jezuitów w Pińsku, Księży Salezjanów w Marszałkach i O. O. Redemptorystów w Toruniu). Najwięcej seminarjów bezpłatnych występuje na terytorjum zachodniem (na 9 ogółem — 7 bezpłatnych), oraz na terytorjum południowem (na 14 ogółem — 7 bezpłatnych). Na terytorjum wschodniem, o ludności najmniej zamożnej w porównaniu z ludnością innych terytorjów, obydwa istniejące małe seminarja (z prawami gimnazjów) są bezpłatne.

Ale i w tych seminarjach, w których nauka jest płatna, opłata ta jest bardzo niewielka, w porównaniu z normami opłat w gimnazjach prywatnych, a nawet z opłatą w gimnazjach państwowych (p. „Opłaty uczniów

w V kl. szkół średnich", „Oświata i Wychowanie" zeszyt 8/9/10 z r. 1934), gdyż waha się w granicach od 100 do 350 złotych rocznie. Tylko w 1 seminarjum opłata za naukę przewyższa normę opłaty w gimnazjach państwowych. Najdrożej stosunkowo kosztuje nauka w seminarjach biskupich, wśród których niema wcale bezpłatnych, przyczem opłata wynosi od 250 do 300 zł rocznie. W rubryce „opłata niewiadoma" — umieszczono 13 szkół, z których 8 podało normę opłaty rocznej za naukę łącznie z utrzymaniem.

MAŁE SEMINARJA WEDŁUG NORM OPŁAT ROCZNYCH W ROKU SZK. 1935/36

Obszar	Ogółem	A. Opłaty za naukę — Liczba seminarjów					B. Opłaty za naukę łącznie z utrzymaniem — Liczba seminarjów							
		bezpłatnych	z opłatą roczną				Bezpłatnych	z opłatą roczną						
			do 150 zł	do 250 zł	do 350 zł	niewiad.		do 350 zł	do 450 zł	do 550 zł	do 650 zł	do 750 zł	do 850 zł	niewiad.
POLSKA	49	22	4	5	5	13	4	9	10	10	5	5	1	5
Sem. biskupie — ogółem	10	—	—	4	3	3	—	—	1	3	3	2	1	—
w tem: z prawami .	8	—	—	3	3	2	—	—	1	3	2	2	—	—
w tem: bez praw . .	2	—	—	1	—	1	—	—	—	—	1	—	1	—
Sem. zakonne	39	22	4	1	2	10	4	9	9	7	2	3	—	5
w tem: z prawami .	9	5	2	1	1	—	4	1	1	1	1	2	—	—
w tem: bez praw . .	30	17	2	—	1	10	—	8	8	6	1	1	—	5
Ter. centralne—sem. ogółem	19	5	1	3	3	7	—	4	3	5	4	1	1	1
w tem: biskupie . .	8	—	—	3	1	3	—	—	2	3	2	1	1	—
w tem: zakonne . .	11	5	1	—	2	4	—	4	1	2	2	—	—	1
Ter. wschodn.—sem. ogółem	2	2	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—
w tem: biskupie . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
w tem: zakonne . .	2	2	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—
Ter. zachodn.—sem. ogółem	9	7	1	—	1	—	1	1	3	3	—	1	—	—
w tem: biskupie . .	1	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1	—	—
w tem: zakonne . .	8	7	1	—	—	—	1	1	3	3	—	—	—	—
Ter. śląskie — sem. ogółem	5	1	1	—	—	3	—	—	2	1	—	—	—	2
w tem: biskupie . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
w tem: zakonne . .	5	1	1	—	—	3	—	—	2	1	—	—	—	2
Ter. połudn. — sem. ogółem	14	7	1	2	1	3	1	4	2	1	1	3	—	2
w tem: biskupie . .	1	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—
w tem: zakonne . .	13	7	1	1	1	3	1	4	2	1	—	3	—	2

Z pozycji B powyższej tablicy „Opłaty za naukę łącznie z utrzymaniem" wynika, że istnieją w Polsce 4 małe seminarja zakonne (wszystkie o charakterze gimnazjów z prawami, w których nietylko nauka, ale i internat jest bezpłatny, przyczem 2 takie seminarja istnieją na terytorjum

 wschodniem. Opłata za naukę łącznie z internatem waha się w seminarjach w granicach od 300 do 850 zł rocznie, przyczem najdroższe są również seminarja biskupie. Jak widzimy, małe seminarja duchowne wogóle, a zwłaszcza zakonne, dzięki małym opłatom, pobieranym od uczniów — są dostępne najszerszym warstwom ludności.

Prawie wszystkie seminarja płatne stosują przytem ulgi dla niezamożnej młodzieży, jak wskazuje poniższa tabelka:

UCZNIOWIE (ALUMNI) PŁACĄCY OPŁATĘ ZA NAUKĘ (PEŁNĄ, ULGOWĄ I ZWOLNIENI OD OPŁAT) W ROKU SZK. 1935/36

Obszar	Liczba uczniów (alumnów) w sem. bezpłatnych	Liczba uczniów (alumnów) w seminarjach płatnych			
		Ogółem	o opłacie rocznej:		
			do 350 zł	do 250 zł	do 150 zł
POLSKA	**1641**	**2247**	**712**	**638**	**897**
płacący opłatę pełną . .	—	1095	232	353	510
płacący opłatę ulgową . .	—	641	174	188	279
zwolnieni od opłat . .	—	511	306	97	108
w sem. biskupich . .	—	1056	—	464	592
płacący opłatę pełną . .	—	582	—	203	379
płacący opłatę ulgową . .	—	341	—	185	156
zwolnieni od opłat . .	—	133	—	76	57
w sem. zakonnych . .	1641	1191	712	174	305
płacący opłatę ulgową . .	—	513	232	150	131
płacący opłatę pełną . .	—	300	174	3	123
zwolnieni od opłat . .	—	378	306	21	51

Na ogólną liczbę 5240 alumnów małych seminarjów, 1641 uczniów uczęszcza do bezpłatnych seminarjów zakonnych. Jeśli dodamy do tego uczniów, zwolnionych od opłat, dostaniemy liczbę uczących się bezpłatnie 2152 uczniów, która wynosi 41,1% ogólnej liczby uczniów wszystkich seminarjów.

Podane w tej tabelce liczby alumnów, płacących opłatę (pełną lub ulgową) oraz zwalnianych od opłat, należy uważać za przybliżone, w rzeczywistości są one znacznie większe. Zostało tu uwzględnionych 2247 uczniów na 3599 uczniów, uczęszczających do seminarjów płatnych. O pozostałych uczniach brak danych. Z pośród uczniów uwzględnionych 4,7% płaci pełną opłatę, 28,5% — ulgową opłatę, a 22,8% jest całkowicie zwolnionych od opłat.

Zbadamy teraz kandydatów, ubiegających się o przyjęcie do małych seminarjów duchownych w roku szk. 1935/36 i przyjętych spośród nich, według typów szkół, z których przychodzą do seminarjum.

W bieżącym roku szkolnym zgłosiło się do wszystkich małych seminarjów 3376 kandydatów (z tego 2748 do seminarjów zakonnych), z których przyjęto 2084 ogółem (w tem 1172 do seminarjów zakonnych). Przyjęto więc 61% ogólnej liczby zgłaszających się. Duży odsetek nieprzyjętych prawdopodobnie tem się tłumaczy, że część kandydatów nie odpo-

wiadała warunkom, jakie są wymagane do przyjęcia do seminarjów. Warunki przyjęcia do małych seminarjów omawia O. Pirożyński w swej książce p. t.: „Małe seminarja duchowne w Polsce".

KANDYDACI I PRZYJĘCI SPOŚRÓD KANDYDATÓW DO MAŁYCH SEMINARJÓW DUCHOWNYCH W ROKU SZK. 1935/36

	Kandydaci						Przyjęci					
	Ogółem	ze szkół powszechnych		ze szkół średnich ogólnokszt.		z innych szkół i z domu	Ogółem	ze szkół powszechnych		ze szkół średnich ogólnokszt.		z innych szkół i z domu
		publicznych	prywatnych	państwowych	prywatnych			publicznych	prywatnych	państwowych	prywatnych	
POLSKA												
do wszystkich kl.	**3386**	**2509**	**71**	**285**	**305**	**216**	**2084**	**1422**	**62**	**208**	**236**	**156**
w tem do I i II kl. gimnazjalnej .	(2892)	(2506)	(51)	(174)	(75)	(86)	(1683)	(1421)	(42)	(108)	(55)	(57)
semin. biskupie do wszystkich kl.	638	358	27	70	108	75	443	250	21	63	73	36
w tem do I i II kl. gimnazjalnej .	(460)	(358)	(27)	(25)	(21)	(29)	(319)	(250)	(21)	(17)	(18)	(13)
semin. zakonne do wszystkich kl.	2748	2151	44	215	197	141	1641	1172	41	145	163	120
w tem do I i II kl. gimnazjalnej .	(2432)	(2148)	(24)	(149)	(54)	(57)	(1640)	(1171)	(21)	(91)	(37)	(44)
a) z prawami do wszystkich kl.	508	288	3	43	100	74	424	225	2	41	89	67
w tem do I i II kl. gimnazjalnej .	(332)	(288)	(3)	(31)	(8)	(2)	(264)	(225)	(2)	(28)	(7)	(2)
b) bez praw do wszystkich kl.	2240	1863	41	172	97	67	1217	947	39	104	74	53
w tem do I i II kl. gimnazjalnej .	(2100)	(1860)	(21)	(118)	(46)	(55)	(1100)	(946)	(19)	(63)	(30)	(42)

Odsetek nieprzyjętych jest o wiele większy w seminarjach zakonnych (41%), niż w seminarjach biskupich (30%).

Do seminarjów zakonnych w roku bieżącym zgłosiło się o wiele więcej kandydatów, niż do seminarjów biskupich (81% ogólnej liczby kandydatów do małych seminarjów, wówczas, gdy liczba obecna w seminarjach zakonnych wynosi 75% ogólnej liczby alumnów seminarjów). Wielki napływ kandydatów do seminarjów zakonnych tłumaczy się przedewszystkiem dostępnością tych seminarjów ze względu na niskie opłaty za naukę oraz ze względu na wielką liczbę bezpłatnych seminarjów.

Większość kandydatów, jak widzimy, zgłasza się do I i II klasy gimnazjalnej, gdyż szereg seminarjów do wyższych klas wogóle nie przyjmuje. Przeważna część zgłaszających się kandydatów przychodzi do seminarjum po ukończeniu publicznej szkoły powszechnej. Do wyższych klas — zgłaszają się uczniowie ze szkół średnich, oraz z domu.

Małe seminarja duchowne mają wyłącznie charakter szkół męskich i wyznaniowych. Uczniowie (alumni) małych seminarjów obrządku łacińskiego wszyscy są wyznania rzymsko-katolickiego, a w seminarjach obrządku grecko-katolickiego — wyznania grecko-katolickiego.

Według wieku i poziomu klas charakteryzuje uczniów (alumnów) seminarjów tablica II, umieszczona w niniejszym zeszycie „Oświaty i Wychowania" p. t.: „Z materjałów liczbowych Ministerstwa (str. 314—317).

W małych seminarjach panuje większa dowolność co do wieku kandydatów, niż w szkolnictwie średniem. Wynika to z porównania w liczbach względnych według wieku i poziomu klas: uczniów szkół średnich ogólnokształcących z roku szk. 1932/33 („Statystyka szkolnictwa" r. 1932/33. Wydawnictwo Głównego Urzędu Statystycznego) z liczbą alumnów małych seminarjów, z roku szk. 1935/36:

	Liczby (względne) uczniów w wieku lat:										
	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20 i więcej
kl. III (I n. ustr.)											
w szk. średnich	0,2	6,6	40,2	32,6	12,5	4,7	1,0	0,2	—	—	—
w małych semin.	—	—	0,3	14,8	30,3	29,2	17,3	5,2	1,2	0,6	1,1
kl. IV (II n. ustr.)											
w szk. średnich	—	0,2	5,5	31,6	30,7	19,1	9,6	2,5	0,6	0,1	0,1
w małych semin.	—	—	—	1,7	14,2	28,5	28,3	15,8	6,0	2,0	3,5
kl. V (III n. ustr.)											
w szk. średnich	—	—	0,1	5,1	25,1	27,6	22,1	13,0	5,3	1,1	0,6
w małych semin.	—	—	—	—	2,2	13,5	30,4	25,2	15,4	6,6	6,7
kl. VI											
w szk. średnich	—	—	—	0,2	3,8	20,3	26,0	22,8	17,7	6,6	2,6
w małych semin.	—	—	—	—	—	1,6	11,4	22,7	20,9	18,7	24,7
kl. VII											
w szk. średnich	—	—	—	—	0,2	3,1	17,8	25,7	25,0	16,5	17,7
w małych semin.	—	—	—	—	—	—	—	6,6	18,8	22,0	52,6
kl. VIII											
w szk. średnich	—	—	—	—	—	0,1	2,7	18,5	27,3	23,1	28,3
w małych semin.	—	—	—	—	—	—	—	—	2,8	14,2	83,0

Liczby uczniów w szkołach średnich ogólnokształcących wzięte zostały z roku 1932/33 — gdyż późniejszych danych z tej dziedziny nie mamy, dla ogólnej jednak orjentacji mogą być one wystarczające. Widzimy, że uczniowie małych seminarjów we wszystkich klasach są spóźnieni ze względu na wiek alumnów w stosunku do uczniów szkół średnich. Już w II kl. nowego ustroju, większość alumnów ma ponad 16 lat. W klasie III (w/g. nowego ustroju) ten procent jeszcze bardziej wzrasta, przyczem zwiększa się zwłaszcza grupa uczniów w wieku ponad 20 lat. W klasie VI jest 24%, w VII — 52,6% i w VIII-ej — 83% uczniów powyżej 20 lat, przyczem są wśród nich alumni w wieku lat 24 i powyżej. Spotykają się nawet uczniowie w tym wieku w klasie I i II (w/g nowego ustroju). Niektóre seminarja (ogółem 6 w Polsce) z samego już założenia przyjmują kandydatów starszych, którzy przekroczyli dawno wiek danej klasy. Są to tak zwane seminarja „dla spóźnionych powołań". Procent uczniów, przekraczających maksymalny wiek danej klasy, jest większy w seminarjach bez praw

gimnazjów. W seminarjach z prawami — odchylenia od przeciętnej normy wieku są o wiele mniejsze.

Mówiliśmy już, że małe seminarja duchowne udostępnione są najszerszym warstwom ludności wskutek niskich opłat za naukę. Niezamożna młodzież męska, mająca zamiar wstąpienia do stanu duchownego, ma otwarty dostęp do małych seminarjów również dzięki niskim opłatom za internat, które umożliwiają studja ludności zamiejscowej (z miasta i ze wsi). Ciekawe byłoby zestawienie uczniów małych seminarjów według miejsca zamieszkania ich rodziców, dane jednak z tej dziedziny były tak niedokładne, że należało z nich zrezygnować, gdyż wiele małych seminarjów w rubryce „miejscowych" — podawało w formularzach statystycznych wszystkich uczniów, zamieszkałych w internacie. Na podstawie formularzy, wypełnionych poprawnie, możemy stwierdzić, że naogół przeważają alumni zamiejscowi, przyczem procent alumnów z danej miejscowości, w której znajduje się seminarjum, jest bardzo mały. Prawie wszyscy uczniowie małych seminarjów (90% ogólnej liczby) mieszkają w internacie przy seminarjum. Prywatnie mieszka najwięcej uczniów seminarjów biskupich z prawami gimnazjów państwowych (334 uczniów na ogólną liczbę 1292), najmniej — uczniów seminarjów zakonnych bez praw gimnazjów (3% ogólnej liczby).

Jakie warstwy korzystają najbardziej ze szkolnictwa duchownego, możemy stwierdzić na podstawie zbadania struktury społecznej uczniów. Dane z tej dziedziny mamy ze wszystkich seminarjów, prócz jednego (o 215 uczniach), tak że obraz będzie całkiem dokładny.

Jak widzimy z tablicy na str. 308 największy procent alumnów seminarjów rekrutuje się z ludności rolniczej. Dzieci rolników (z wyłączeniem własności większej) stanowią 44% ogólnej liczby uczniów, z przewagą rolników średnich (23,1%) i z dużym odsetkiem małorolnych (17,7%). Pozatem dość duży odsetek daje grupa przemysłu i górnictwa (14,3%), w której przeważają dzieci rzemieślników najemnych, robotników i chałupników, oraz grupa komunikacji (10,8%) z przewagą dzieci niższych funkcjonarjuszów, robotników i służby.

Porównamy teraz te liczby ze składem zawodowym ludności (dane z roku 1921):

Grupy zawodowe	% ludności	% uczniów małych seminarjów
Rolnictwo	65.6	44.0
Przemysł	13.7	14.3
Handel	6.3	6.3
Komunikacja	3.2	10.8
Służba publiczna i wolne zawody	4.6	10.0
Inne zawody	6.6	11.6

Z tego porównania wynika, że ze szkolnictwa duchownego rozmaite grupy społeczne korzystają nierównomiernie. Procentowo najsłabsza grupa „komunikacji" — daje aż 10% uczniów małych seminarjów, służba publiczna również daje większy odsetek alumnów, niż jest ludności danej grupy. Do „innych" zawodów zostali włączeni emeryci i inwalidzi (3.8%), duchowni — (0,7% uczniów wszyscy wyzn. gr.-katol.), wyrobnicy (3,2%)

UCZNIOWIE (ALUMNI) MAŁYCH SEMINARJÓW DUCHOWNYCH WEDŁUG ZAWODU I STANOWISKA W ZAWODZIE OJCA W ROKU SZK. 1935/36

Zawód i stanowisko w zawodzie ojca ucznia (alumna)			Małe seminarja: Liczba uczniów (alumnów)	Małe seminarja: % uczniów (alumnów)	Szkoły średnie ogóln. w r. szk. 1930/31: % uczniów
Rolnictwo	Właściciele i dzierżawcy	1. powyżej 50 *ha*	79	1,6	2,5
		2. „ 15 do 50 *ha*	390	7,7	} 5,6
		3. „ 5 „ 15 *ha*	772	15,4	
		4. do 50 *ha*	892	17.7	4,7
		5. Pracownicy umysłowi	42	0,8	1,3
		6. Robotnicy	122	2,4	0,2
Przemysł i górnictwo		7. Przedsiębiorcy więksi (wykupujący świadectwa przemysłowe I—VII kategorji)	56	1,1	4,5
		8. Przedsiębiorcy mniejsi i rzemieślnicy samodzielni (nienajemni)	203	4,0	8,2
		9. Pracownicy umysłowi	84	1,7	4,5
		10. Rzemieśnicy najemni, robotnicy i chałupnicy	376	7,5	2,7
Handel i ubezpieczenia prywatne		11. Przedsiębiorcy więksi (wykupujący świadectwa przemysłowe I i II kategorji)	53	1,0	} 17,1
		12. Przedsiębiorcy mniejsi, drobni sprzedawcy	214	4,2	
		13. Pracownicy umysłowi	41	0,8	4,4
		14. Robotnicy i służba	19	0,3	0,5
Komunikacja i transport		15. Przedsiębiorcy	6	0,1	—
		16. Samodzielni szoferzy, furmani, przewoźnicy i t. p.	24	0.5	—
		17. Urzędnicy i pracownicy umysłowi	125	2,5	7.2
		18. Niżsi funkcjonarjusze, robotnicy i służba	387	7,7	3.4
Służba publiczna	Administracja państwowa, samorządowa i innych związków publiczno-prawnych	19. Profesorowie i nauczyciele szkół publicznych i samorządowych	63	1,2	4,9*)
		20. Urzędnicy i pracownicy umysłowi	189	3,8	11,0
		21. Niżsi funkcjonarjusze i pracownicy fizyczni	92	1,8	2.4
	Wojsko, K. O. P., policja, straż graniczna i więzienna	22. Oficerowie	24	0,5	1,5
		23. Podoficerowie i szeregowcy	86	1,7	0,8
Inne zawody		24. Profesorowie i nauczyciele szkół prywatnych	9	0,8	*)
		25. Duchowni	34	0,7	—
		26. Wolne zawody (wolnopraktykujący lekarze, adwokaci i t. p.)	62	1,0	5,7
		27. Emeryci i inwalidzi	189	3,8	—
		28. Kapitaliści i rentjerzy	12	0,2	1,2
		29. Służba domowa	24	0.5	0,3
	Inne zawody	30. Samodzielni (nienajemni)	126	2,5	} 4,8
	Inne zawody — Najemni	31. Pracownicy umysłowi	68	1,3	
	Inne zawody — Najemni	32. „ fizyczni (wyrobnicy)	162	3,2	0,6
		Ogółem	5025	100%	100%

i t. d. W poszczególnych grupach zawodowych najmniej zamożne warstwy
ludności posyłają duży odsetek dzieci do szkół duchownych, gdyż np. robotnicy, niżsi funkcjonarjusze, pracownicy fizyczni i wyrobnicy ze wszystkich grup zawodowych razem są reprezentowani liczbą 20% ogólnej liczby wychowanków seminarjów, rzemieślnicy i przedsiębiorcy mniejsi poszczególnych grup — stanowią 8,2%. Również pracownicy umysłowi i urzędnicy — ogółem mają w seminarjach duchownych 10,3% ogólnej liczby alumnów.

Struktura społeczna uczniów szkół średnich (dane z roku szk. 1931/32. Gł. Urz. St. „Statystyka Oświaty i Kultury" W-wa 1932), podana w liczbach względnych w tej samej tablicy dla porównania, wykazuje, że w szkołach średnich ludność rekrutuje się z innych niż w szkołach duchownych grup zawodowych ludności.

Jeżeli teraz weźmiemy osobno uczniów zakonnych seminarjów duchownych według zawodu rodziców i porównamy te liczby z takimże podziałem uczniów seminarjów biskupich, to zobaczymy stan następujący (tablica na str. 310):

W seminarjach zakonnych jest o wiele większy udział ludności niezamożnej. I tak, grupa małorolnych jest tu o wiele liczniej reprezentowana (w biskupich — 12,0% ogólnej liczby, w zakonnych 19,4% ogólnej liczby wychowanków), robotnicy, niżsi funkcjonarjusze i służba z poszczególnych grup zawodowych ludności — również są bardziej licznie reprezentowani (25,7% ogólnej liczby uczniów seminarjów zakonnych, w seminarjach biskupich — zaledwie 7,9%).

3. Absolwenci.

Zbadanie liczby absolwentów wszystkich małych seminarjów duchownych jest bardzo utrudnione, ze względu na rozmaitą organizację seminarjów zakonnych bez praw gimnazjów. Po odrzuceniu znacznej grupy seminarjów rozwojowych (o kl. II i III n. ustroju), pozostanie nam jeszcze grupa seminarjów z klasą VI, względnie VII, jako najwyższą. W tej grupie spowodu braku danych nie będziemy w stanie wyodrębnić seminarjów 6-cio klasowych rozwojowych od seminarjów, których alumni poprzestają na wykształceniu 6-ciu klas, poczem wstępują do zakonu, względnie od seminarjów, których alumni, po ukończeniu 6 klas w małem seminarjum, uczęszczają do klas wyższych gimnazjów prywatnych i państwowych, spowodu braku tych klas w seminarjum.

Wobec tych trudności, wynikających przy badaniu seminarjów zakonnych, ograniczymy się tu jedynie do podania liczby absolwentów w seminarjach zakonnych z prawami (pełnemi lub niepełnemi) gimnazjów. Absolwentów seminarjów zakonnych bez praw nie uwzględnimy wcale.

W seminarjach biskupich, które nie nastręczają przy tej kwestji żadnych trudności, podamy dokładnie liczby wszystkich absolwentów, bez względu na ich uprawnienia świeckie.

Nie wszystkie seminarja zakonne z prawami miały w roku ubiegłym absolwentów (maturzystów). Na 8 seminarjów zakonnych z prawami, 2 z nich nie miały w roku ubiegłym klasy VIII. W pozostałych 6 seminarjach ogółem otrzymało matury 138 alumnów (w seminarjach z pełnemi prawami): 1) sem. O. O. Jezuitów w Pińsku — 37 maturzystów, 2) sem. Księży Salezjanów w Marszałkach — 34 maturzystów, 3) sem. O. O. Re-

UCZNIOWIE (ALUMNI) MAŁYCH SEMINARJÓW DUCHOWNYCH WEDŁUG ZAWODU I STANOWISKA W ZAWODZIE OJCA ORAZ WEDŁUG TYPU SEMINARJÓW W ROKU SZK. 1935/36

Zawód i stanowisko w zawodzie ojca ucznia (alumna)			Seminarja biskupie Liczba uczniów	Seminarja biskupie % uczniów	Seminarja zakonne Liczba uczniów	Seminarja zakonne % uczniów
Rolnictwo	Właściciele i dzierżawcy	1. powyżej 50 *ha*	59	4,5	20	0,5
		2. „ 15 do 50 *ha*	218	16,8	172	4,6
		3. „ 5 „ 15 *ha*	205	15,8	567	14,9
		4. do 5 *ha*	156	12,0	736	19,4
		5. Pracownicy umysłowi	8	0,6	34	0,9
		6. Robotnicy	14	1,0	108	2,8
Przemysł i górnictwo		7. Przedsiębiorcy więksi (wykupujący świadectwa przemysłowe I—VII kategorji)	32	2,4	24	0,6
		8. Przedsiębiorcy mniejsi i rzemieślnicy samodzielni (nienajemni)	44	3,4	159	4,3
		9. Przedsiębiorcy umysłowi	19	1,4	65	1,8
		10. Rzemieślnicy najemni, robotnicy i chałupnicy	26	2,0	350	9,4
Handel i ubezpieczenia prywatne		11. Przedsiębiorcy więksi (wykupujący świadectwa przemysłowe I i II kategorji)	8	0,6	45	1,2
		12. Przedsiębiorcy mniejsi, drobni sprzedawcy	64	4,9	150	4,0
		13. Pracownicy umysłowi	21	1,6	20	0'5
		14. Robotnicy i służba	1	0,1	18	0,5
Komunikacja i transport		15. Przedsiębiorcy	2	1,5	4	0,1
		16. Samodzielni szoferzy, furmani, przewoźnicy i t. p.	5	0,3	19	0,6
		17. Urzędnicy i pracownicy umysłowi	32	2,4	93	2,5
		18. Niżsi funkcjonarjusze, robotnicy i służba	51	3,9	336	9,0
Służba publiczna	Administracja państwowa, samorządowa i innych związków publiczno-prawnych	19. Profesorowie i nauczycie szkół publicznych, państwowych i samorządowych	26	2,0	37	1,0
		20. Urzędnicy i pracownicy umysłowi	61	4,7	128	3,5
		21. Niżsi funkcjonarjusze i pracownicy fizyczni	12	0,9	80	2,2
	Wojsko, K. O. P., policja, straż graniczna i więzienna	22. Oficerowie	6	0,4	18	0,5
		23. Podoficerowie i szeregowcy	17	1,3	69	1,9
Inne zawody		24. Profesorowie i nauczyciele szkół prywatnych	4	0,3	5	0,2
		25. Duchowni	25	1,9	9	0,3
		26. Wolne zawody (wolnopraktykujący lekarze, adwokaci i t. p.)	29	2,2	33	0,9
		27. Emeryci i inwalidzi	46	3,5	143	3,9
		28. Kapitaliści i rentjerzy	8	0,6	4	0,1
		29. Służba domowa	3	0,2	21	0,7
	Inne zawody	30. Samodzielni (nienajemni)	27	2,0	99	2,7
	Inne zawody — Najemni	31. Pracownicy umysłowi	30	2,3	38	1,0
		32. „ fizyczni (wyrobnicy)	33	2,5	129	3,5
Ogółem			1292	100	3733	100

demptorystów w Toruniu — 7, 4) Księży Werbistów (T-wa Słowa Bożego) — 16); oraz w seminarjach z niepełnemi prawami: 1) seminarjum Księży Misjonarzy w Krakowie — 16 maturzystów, 2) seminarjum Księży Pallotynów w Wadowicach — 28).

LICZBA ABSOLWENTÓW W MAŁYCH SEMINARJACH BISKUPICH W ROKU SZK. 1934/35.

Diecezja	Liczba absolwentów			
	Ogółem	w małych seminarjach		
		z pełnemi prawami	z niepełnemi prawami	bez praw gimnazjów
POLSKA	**212**	**120**	**42**	**50**
a) obrządku łacińskiego	167	120	42	5
1 warszawska . . .	5	—	—	5
2 płocka	23	23	—	—
3 włocławska	22	22	—	—
4 sandomierska . . .	22	22	—	—
5 lubelska	16	—	16	—
6 podlaska	12	—	12	—
7 łomżyńska	29	29	—	—
8 pińska	14	—	14	—
9 chełmińska	24	24	—	—
b) obrządku grecko-katolickiego . .	45	—	—	45
1 lwowska	45	—	—	45

Największą liczbę absolwentów posiadało w roku ubiegłym seminarjum diecezji łomżyńskiej, najmniej — seminarjum podlaskie. Seminarja z pełnemi prawami dały większą liczbę absolwentów, niż seminarja z niepełnemi prawami.

Absolwenci seminarjów z prawami gimnazjów mają uprawnienia świeckie narówni z maturzystami gimnazjów państwowych, gdyż składają egzamina maturalne.

Z MATERJAŁÓW LICZBOWYCH MINISTERSTWA W. R. i O. P.

KATOLICKIE „MAŁE SEMINARJA DUCHOWNE", MAJĄCE CHARAKTER SZKÓŁ W ROKU SZK. 1935/36.

1. SEMINARJA, NAUCZYCIELE, UCZNIOWIE.

STAN Z DNIA 1.X. 1935 R.

OBSZAR	Ogółem			Seminarja biskupie			Seminarja zakonne		
	Liczba semi-narjów	Liczba nauczy-cieli	Liczba uczniów (alum-nów)	Liczba semi-narjów	Liczba nauczy-cieli	Liczba uczniów (alum-nów)	Liczba semi-narjów	Liczba nauczy-cieli	Liczba uczniów (alum-nów)
A. SEMINARJA OGÓŁEM									
POLSKA	**49**	**467(69)**	**5240**	**10**	**118(23)**	**1292**	**39**	**349(46)**	**3948**
I. OBRZ. ŁACIŃSKIEGO									
Ogółem	**45**	**426(66)**	**4851**	**9**	**110(20)**	**1107**	**36**	**324(46)**	**3744**
1. M. st. Warszawa	1	6(4)	9	1	6(4)	9	—	—	—
2. Woj. Warszawskie	5	52(8)	576	2	24(3)	255	3	28(5)	321
3. „ Łódzkie	5	46(1)	572	—	—	—	5	46(1)	572
4. „ Kieleckie	2	15(4)	48	1	11(3)	44	1	4(1)	4
5. „ Lubelskie	3	34(7)	317	2	26(7)	205	1	8	112
6. „ Białostockie	3	29(1)	451	2	22(1)	373	1	7	78
7. „ Wileńskie	1	7(3)	74	—	—	—	1	7(3)	74
8. „ Nowogrodzkie	—	—	—	—	—	—	—	—	—
9. „ Poleskie	1	7	85	—	—	—	1	7	85
10. „ Wołyńskie	—	—	—	—	—	—	—	—	—
11. „ Poznańskie	5	40(2)	334	—	—	—	5	40(2)	334
12. „ Pomorskie	4	46(10)	588	1	13(2)	221	3	33(8)	367
13. „ Śląskie	5	40(4)	676	—	—	—	5	40(4)	676
14. „ Krakowskie	8	86(21)	906	—	—	—	8	86(21)	906
15. „ Lwowskie	1	9(1)	58	—	—	—	1	9(1)	58
16. „ Stanisławowskie	1	9	157	—	—	—	1	9	157
17. „ Tarnopolskie	—	—	—	—	—	—	—	—	—
II. OBRZ. GRECKO-KATOLICKIEGO									
Ogółem	**4**	**41(3)**	**389**	**1**	**16(3)**	**185**	**3**	**25**	**204**
Woj. Lwowskie	3	32(3)	319	1	16(3)	185	2	16	134
„ Stanisławowskie	—	—	—	—	—	—	—	—	—
„ Tarnopolskie	1	9	70	—	—	—	1	9	70

Uwaga: W nawiasach podane zostały liczby nauczycieli wykładających również i w innych szkołach.

OBSZAR	Ogółem			Seminarja biskupie			Seminarja zakonne		
	Liczba semi-narjów	Liczba nauczy-cieli	Liczba uczniów (alum-nów)	Liczba semi-narjów	Liczba nauczy-cieli	Liczba uczniów (alum-nów)	Liczba semi-narjów	Liczba nauczy-cieli	Liczba uczniów (alum-nów)
B. SEMINARJA, MAJĄCE CHARAKTER GIMNAZJÓW PRYWATNYCH Z PEŁNEMI PRAWAMI GIMNAZJÓW PAŃSTWOWYCH									
POLSKA	**9**	**96(15)**	**1197**	**5**	**59(9)**	**736**	**4**	**37(6)**	**461**
Woj. Warszawskie	2	24(3)	255	2	24(3)	255	—	—	—
„ Kieleckie	1	11(3)	44	1	11(3)	44	—	—	—
„ Białostockie	1	11(1)	216	1	11(1)	216	—	—	—
„ Poleskie	1	7	85	—	—	—	1	7	85
„ Poznańskie	1	6(1)	73	—	—	—	1	6(1)	73
„ Pomorskie	3	37(7)	524	1	13(2)	221	2	24(5)	303
„ Krakowskie	—	—	—	—	—	—	—	—	—
C. SEMINARJA, MAJĄCE CHARAKTER GIMNAZJÓW PRYWATNYCH Z NIEPEŁNEMI PRAWAMI GIMNAZJÓW PAŃSTWOWYCH									
POLSKA	**8**	**92(26)**	**1012**	**3**	**37(7)**	**362**	**5**	**55(19)**	**650**
Woj. Lubelskie	2	26(7)	205	2	26(7)	205	—	—	—
„ Białostockie	1	11	157	1	11	157	—	—	—
„ Wileńskie	1	7(3)	74	—	—	—	1	7(3)	74
„ Krakowskie	4	48(16)	576	—	—	—	4	48(16)	576
D. SEMINARJA, MAJĄCE WYŁĄCZNIE CHARAKTER SZKÓŁ DUCHOWNYCH, BEZ PRAW GIMNAZJÓW									
POLSKA	**32**	**279(24)**	**3031**	**2**	**22(7)**	**194**	**30**	**257(21)**	**2837**
I. OBRZ. ŁACIŃSKIEGO									
Ogółem	**28**	**238(25)**	**2642**	**1**	**6(4)**	**9**	**27**	**232(21)**	**2633**
M. st. Warszawa	1	6(4)	9	1	6(4)	9	—	—	—
Woj. Warszawskie	3	28(5)	321	—	—	—	3	28(5)	321
„ Łódzkie	5	46(1)	572	—	—	—	5	46(1)	572
„ Kieleckie	1	4(1)	4	—	—	—	1	4(1)	4
„ Lubelskie	1	8	112	—	—	—	1	8	112
„ Białostockie	1	7	78	—	—	—	1	7	78
„ Poznańskie	4	34(1)	261	—	—	—	4	34(1)	261
„ Pomorskie	1	9(3)	64	—	—	—	1	9(3)	64
„ Śląskie	5	40(4)	676	—	—	—	5	40(4)	676
„ Krakowskie	4	38(5)	330	—	—	—	4	38(5)	330
„ Lwowskie	1	9(1)	58	—	—	—	1	9(1)	58
„ Stanisławowskie	1	9	157	—	—	—	1	9	157
II. OBRZ. GRECKO-KATOLICKIEGO									
Ogółem	**4**	**41(3)**	**389**	**1**	**16(3)**	**185**	**3**	**25**	**204**
Woj. Lwowskie	3	32(3)	319	1	16(3)	185	2	16	134
„ Stanisławowskie	—	—	—	—	—	—	—	—	—
„ Tarnopolskie	1	9	70	—	—	—	1	9	70

Uwaga: Nie uwzględniono w tablicach 4-ch seminarjów zakonnych obrz. łacińskiego o charakterze wyłącznie szkół duchownych, bez praw gimnazjów (2-ch seminarjów w woj. Krakowskiem i 2-ch w woj. Lwowskiem) dla których brak danych.

ROK URODZENIA (WIEK)	Uczniowie wszystkich seminarjów — na poziomie klasy								Uczniowie seminarjów biskupich — na poziomie klasy								Uczniowie seminarjów zakonnych — na poziomie klasy						
	Ogółem	poniżej I kl. nowego ustroju	nowego ustroju I	II	III	dawnego ustroju VI	VII	VIII	Ogółem	poniżej I kl. nowego ustroju	nowego ustroju I	II	III	dawnego ustroju VI	VII	VIII	Ogółem	nowego ustroju I	II	III	dawnego ustroju VI	VII	VIII
A. SEMINARJA — OGÓŁEM																							
Ogółem	5240	21	1621	1202	851	684	468	393	1292	21	311	248	160	160	192	200	3948	1310	954	691	524	276	193
1926 (10-l.) . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1925 (11-l.) . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1924 (12-l.) . .	9	4	5	—	—	—	—	—	7	4	3	—	—	—	—	—	2	2	—	—	—	—	—
1923 (13-l.) . .	262	3	239	20	—	—	—	—	54	3	48	3	—	—	—	—	208	191	17	—	—	—	—
1922 (14-l.) . .	690	9	491	171	19	—	—	—	150	9	99	39	3	—	—	—	540	392	132	16	—	—	—
1921 (15-l.) . .	946	5	473	342	115	11	—	—	183	5	83	71	24	—	—	—	763	390	271	91	11	—	—
1920 (16-l.) . .	958	—	281	340	259	78	—	—	197	—	64	70	47	16	—	—	761	217	270	212	62	—	—
1919 (17-l.) . .	675	—	85	190	214	155	31	—	169	—	14	52	41	44	18	—	506	71	138	173	111	13	—
1918 (18-l.) . .	464	—	19	72	131	143	88	11	146	—	—	13	37	42	45	9	318	19	59	94	101	43	2
1917 (19-l.) . .	377	—	10	24	56	128	103	56	130	—	—	—	7	30	53	40	247	10	24	49	98	50	16
1916 (20-l.) . .	308	—	4	20	18	85	89	92	120	—	—	—	1	20	39	60	188	4	20	17	65	50	32
1915 (21-l.) . .	211	—	5	13	15	46	51	81	64	—	—	—	—	6	20	38	147	5	13	15	40	31	43
1914 (22-l.) . .	147	—	4	9	10	18	32	74	31	—	—	—	—	2	7	22	116	4	9	10	16	25	52
1913 (23-l.) . .	81	—	2	—	4	6	34	35	20	—	—	—	—	—	7	13	61	2	—	4	6	27	22
1912 i wcześniej (24-l. i więcej)	112	—	3	1	10	14	40	44	21	—	—	—	—	—	3	18	91	3	1	10	14	37	26
B. SEMINARJA, MAJĄCE CHARAKTER GIMNAZJÓW PRYWATNYCH Z PEŁNEMI PRAWAMI GIMNAZJÓW PAŃSTWOWYCH																							
Ogółem	1197	—	254	179	165	191	227	181	736	—	161	123	98	123	123	108	461	93	56	67	68	104	73
1926 (10-l.) . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1925 (11-l.) . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1924 (12-l.) . .	2	—	2	—	—	—	—	—	2	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1923 (13-l.) . .	43	—	41	2	—	—	—	—	24	—	22	2	—	—	—	—	19	19	—	—	—	—	—
1922 (14-l.) . .	115	—	86	27	2	—	—	—	78	—	56	20	2	—	—	—	37	30	7	—	—	—	—
1921 (15-l.) . .	168	—	80	61	26	1	—	—	99	—	48	35	16	—	—	—	69	32	26	10	1	—	—
1920 (16-l.) . .	161	—	36	51	54	20	—	—	106	—	25	35	32	14	—	—	55	11	16	22	6	—	—
1919 (17-l.) . .	141	—	9	32	44	44	12	—	102	—	8	26	27	32	9	—	39	1	6	17	12	3	—
1918 (18-l.) . .	116	—	—	6	27	43	33	7	92	—	—	5	17	36	27	7	24	—	1	10	7	6	—
1917 (19-l.) . .	121	—	—	—	10	40	44	27	80	—	—	—	3	21	33	23	41	—	—	7	19	11	4
1916 (20-l.) . .	121	—	—	—	2	26	45	48	86	—	—	—	1	16	30	39	35	—	—	1	10	15	9
1915 (21-l.) . .	83	—	—	—	—	9	31	43	45	—	—	—	—	3	14	28	38	—	—	—	6	17	15
1914 (22-l.) . .	56	—	—	—	—	6	18	32	15	—	—	—	—	1	6	8	41	—	—	—	5	12	24
1913 (23-l.) . .	31	—	—	—	—	—	21	10	5	—	—	—	—	—	3	2	26	—	—	—	—	18	8
1912 i wcześniej (24-l. i więcej)	39	—	—	—	—	2	23	14	2	—	—	—	—	—	1	1	37	—	—	—	2	22	13

ROK URODZENIA (WIEK)	Uczniowie wszystkich seminarjów — na poziomie klasy: Ogółem	poniżej I kl. nowego ustroju	nowego ustroju I	II	III	dawnego ustroju VI	VII	VIII	Uczniowie seminarjów biskupich — na poziomie klasy: Ogółem	poniżej I kl. nowego ustroju	nowego ustroju I	II	III	dawnego ustroju VI	VII	VIII	Uczniowie seminarjów zakonnych — na poziomie klasy: Ogółem	nowego ustroju I	II	III	dawnego ustroju VI	VII	VIII
C. SEMINARJA, MAJĄCE CHARAKTER GIMNAZJÓW PPYWATNYCH Z NIEPEŁNEMI PRAWAMI GIMNAZJÓW PAŃSTWOWYCH																							
Ogółem	**1012**	**—**	**278**	**236**	**140**	**153**	**103**	**102**	**362**	**—**	**101**	**74**	**28**	**37**	**67**	**55**	**650**	**177**	**162**	**112**	**116**	**36**	**47**
1926 (10-l.)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1925 (11-l.)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1924 (12-l.)	1	—	1	—	—	—	—	—	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1923 (13-l.)	60	—	59	1	—	—	—	—	17	—	17	—	—	—	—	—	43	42	1	—	—	—	—
1922 (14-l.)	138	—	97	39	2	—	—	—	39	—	29	9	1	—	—	—	99	68	30	1	—	—	—
1921 (15-l.)	171	—	72	74	23	2	—	—	45	—	23	22	—	—	—	—	126	49	52	23	2	—	—
1920 (16-l.)	191	—	44	75	52	20	—	—	58	—	27	22	7	2	—	—	133	17	53	45	18	—	—
1919 (17-l.)	134	—	5	39	38	43	9	—	49	—	4	17	7	12	9	—	85	1	22	31	31	—	—
1918 (18-l.)	80	—	—	8	22	28	21	1	40	—	—	4	11	6	18	1	40	—	4	11	22	3	—
1917 (19-l.)	77	—	—	—	3	33	24	17	44	—	—	—	2	9	20	13	33	—	—	1	24	4	4
1916 (20-l.)	57	—	—	—	—	17	20	20	29	—	—	—	—	4	9	16	28	—	—	—	13	11	4
1915 (21-l.)	41	—	—	—	—	8	9	24	15	—	—	—	—	3	5	7	26	—	—	—	5	4	17
1914 (22-l.)	31	—	—	—	—	1	7	23	12	—	—	—	—	1	1	10	19	—	—	—	—	6	13
1913 (23-l.)	12	—	—	—	—	—	6	6	6	—	—	—	—	—	4	2	6	—	—	—	—	2	4
1912 i wcześniej (24-l. i więcej)	19	—	—	—	—	1	7	11	7	—	—	—	—	—	1	6	12	—	—	—	1	6	5
D. SEMINARJA, MAJĄCE WYŁĄCZNIE CHARAKTER SZKÓŁ DUCHOWNYCH, BEZ PRAW GIMNAZJÓW																							
Ogółem	**3031**	**21**	**1089**	**787**	**546**	**340**	**138**	**110**	**194**	**21**	**49**	**51**	**34**	**—**	**2**	**37**	**2837**	**1040**	**736**	**512**	**340**	**136**	**73**
1926 (10-l.)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1925 (11-l.)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1924 (12-l.)	6	4	2	—	—	—	—	—	4	4	—	—	—	—	—	—	2	2	—	—	—	—	—
1923 (13-l.)	159	3	139	17	—	—	—	—	13	3	9	1	—	—	—	—	146	130	16	—	—	—	—
1922 (14-l.)	437	9	308	105	15	—	—	—	33	9	14	10	—	—	—	—	404	294	95	15	—	—	—
1921 (15-l.)	607	5	321	207	66	8	—	—	39	5	12	14	8	—	—	—	568	309	193	58	8	—	—
1920 (16-l.)	606	—	201	214	153	38	—	—	33	—	12	13	8	—	—	—	573	189	201	145	38	—	—
1919 (17-l.)	400	—	71	119	132	68	10	—	18	—	2	9	7	—	—	—	382	69	110	125	68	10	—
1918 (18-l.)	268	—	19	58	82	72	34	3	14	—	—	4	9	—	—	1	254	19	54	73	72	34	2
1917 (19-l.)	179	—	10	24	43	55	35	12	6	—	—	—	2	—	—	4	173	10	24	41	55	35	8
1916 (20-l.)	130	—	4	20	16	42	24	24	5	—	—	—	—	—	—	5	125	4	20	16	42	24	19
1915 (21-l.)	87	—	5	13	15	29	11	14	4	—	—	—	—	—	1	3	83	5	13	15	29	10	11
1914 (22-l.)	60	—	4	9	10	11	7	19	4	—	—	—	—	—	—	4	56	4	9	10	11	7	15
1913 (23-l.)	38	—	2	—	4	6	7	19	9	—	—	—	—	—	—	9	29	2	—	4	6	7	10
1912 i wcześniej (24-l. i więcej)	54	—	3	1	10	11	10	19	12	—	—	—	—	—	1	11	42	3	1	10	11	9	8

KRONIKA

Z PRAC MINISTERSTWA W. R. i O. P.

KONFERENCJA W SPRAWACH SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO.

W dniu 1 kwietnia b. r. w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego pod przewodnictwem p. Ministra prof. dr. Wojciecha Świętosławskiego przy współudziale p. Podsekretarza Stanu Jerzego Błeszyńskiego odbyła się konferencja urzędników Ministerstwa, poświęcona sprawom szkolnictwa handlowego i szkolnictwa gospodarstwa domowego.

Na konferencji omawiano realizację reformy wymienionych działów szkolnictwa, której duże zrozumienie okazują i poparcia udzielają zainteresowane sfery gospodarcze.

Przedmiotem obrad była również pozaszkolna akcja zawodowo-oświatowa w zakresie handlu i gospodarstwa domowego.

ZE SZKOLNICTWA POWSZECHNEGO.

1. Dla usunięcia wątpliwości i usprawnienia realizacji rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej oraz zarządzenia Ministra W. R. i O. P. w sprawie kwalifikacyj zawodowych wychowawczyń przedszkoli Ministerstwo wydało okólnik Nr. 30 z dnia 7 kwietnia b. r., gdzie dodatkowo zostało wyjaśnione, które osoby posiadają kwalifikacje zawodowe wychowawczyń przedszkoli z mocy art. 6 rozporządzenia Prezydenta Rzeczyposplitej bez wnoszenia podań i które mogą wnosić podania, by na podstawie świadectwa ukończenia prywatnych zakładów dla wychowawczyń przedszkoli i ochronek (seminarja ochroniarskie, kursy freblowskie i t. p.) mogły być uznane za posiadające kwalifikacje zawodowe wychowawczyń przedszkoli. W okólniku tym dano również pewne zasadnicze wyjaśnienia dla władz szkolnych oraz wskazano na wydawnictwa, które mogą ułatwić przygotowanie się do egzaminu specjalnego.

2. W związku z organizacją r. szk. 1936/37 została wydana odpowiednia instrukcja, w której omówiono zasadnicze sprawy, mające wpływ na należytą organizację roku szkolnego i podniesienie skuteczności pracy szkolnej. Niezależnie od tego dokonano przydziału dodatkowych 2.000 etatów nauczycielskich, uwzględniając potrzeby poszczególnych terytorjów i okręgów szkolnych.

3. W roku szk. 1936/37 czynne będą te same Wyższe Kursy Nauczycielskie co w r. szk. 1935/36 z wyjątkiem geograficzno-przyrodniczego W. K. N. w Cieszynie.

4. Dla usprawnienia corocznej akcji wakacyjnych kursów i konferencyj nauczycielskich wydana została odpowiednia instrukcja programowo-organizacyjna, w której jako elementy zasadnicze wysunięto: 1) sprawę zagadnień — tematów ważnych dla nauczycielstwa ze względu na realizację obowiązujących nowych programów nauczania szkół stopnia III-go oraz 2) sprawę organizacji i metod pracy w szkołach stopnia I-go i II-go, a to w związku z wprowadzeniem nowych programów dla szkół od 1 — 4 nauczycieli włącznie.

5. Wydane przez Ministerstwo okólniki w sprawie sklepików szkolnych oraz w sprawie zwalczania wykroczeń młodzieży na terytorjum kolejowem regulują dostrzeżone w tych zakresach niewłaściwości.

6. W ramach organizowanych przez poszczególne Okręgi Szkolne okręgowych zjazdów Inspektorów i Podinspektorów Szkolnych odbyły się dwudniowe konferencje poświęcone sprawom związanym z realizacją programów szkół III-go stopnia, w szcze-

gólności zaś nauki języka polskiego, historji, arytmetyki z geometrją, rysunku i zajęć praktycznych; w konferencjach tych brali udział z ramienia Ministerstwa ministerjalni wizytatorzy szkół i instruktorzy ministerjalni. Konferencje takie odbyły w Okręgu Szkolnym Poznańskim w Poznaniu, Okręgu Szkolnym Krakowskim w Krakowie, Okręgu Szkolnym Lubelskim w Lublinie i Okręgu Szkolnym Wileńskim w Wilnie. Oprócz tych zagadnień na zjazdach w tych okręgach omawiano sprawy organizacji nowego roku szkolnego, instrukcję wizytacyjną dla Inspektorów i Podinspektorów szkolnych oraz sprawy związane z opinjowaniem nauczycielstwa przez kierowników szkół.

ZE SZKOLNICTWA ŚREDNIEGO OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO.

Centralne Pracownie Dydaktyczne. Dnia 8 kwietnia otwarto w salach Muzeum Oświaty i Wychowania (Hoża 88) wystawę nauczania fizyki, która trwać będzie do końca tego miesiąca. Celem wystawy jest zobrazowanie dotychczasowych prac nad realizacją programu fizyki w kl. III, co uskuteczniono przez zebranie licznych eksponatów, przedstawiających samodzielne rozwiązania niektórych zagadnień dydaktycznych, związanych z nauczaniem fizyki. Na eksponaty złożyły się szkice i modele przyrządów, gotowe przyrządy wykonane przez wytwórnie pomocy szkolnych lub przez nauczycieli i zespoły nauczycielskie skupione w ogniskach metodycznych, a nadto zeszyty uczniowskie z ćwiczeniami, ilustrujące organizację pracy i tok lekcyjny przy nauczaniu fizyki oraz inne środki pomocnicze, jak tablice, lekturę uzupełniającą, rozkłady materjału i dobór tematów wycieczek szkolnych.

Z PRAC PROGRAMOWYCH SZKOLNICTWA OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO.

W toku są prace nad projektami programów nauki w liceum ogólnokształcącem opracowanemi przez specjalistów na podstawie ustalonych poprzednio „Wytycznych".

Ukończono ocenę wstępną podręczników dla IV klasy gimnazjum. Podręczniki zakwalifikowane dodatnio przesłano wydawcom (względnie autorom) w celu przeprowadzenia zmian wskazanych przez komisje ocen.

Z KRAJU

PODKOMISJA POLSKO-BUŁGARSKA WSPÓŁPRACY INTELEKTUALNEJ

W myśl podpisanej w dniu 8 kwietnia 1935 r. przez Ministrów Oświecenia Polski Wacława Jędrzejewicza i Bułgarji Teodora Radewa „Konwencji między Rzecząpospolitą Polską a Królestwem Bułgarji, dotyczącej współpracy intelektualnej" została powołana do życia Komisja Mieszana, złożona z dwóch podkomisyj, jednej z siedzibą w Warszawie, drugiej w Sofji. Członkami podkomisji warszawskiej, pod przewodnictwem p. Ministra W. R. i O. P. prof. dr. Wojciecha Świętosławskiego zostali mianowani p. Cezarja Jędrzejewiczowa, prof. Uniwersytetu J. Piłsudskiego (wiceprzewodnicząca), p. Seweryn Maciszewski, naczelnik wydziału w Min. W. R. i O. P., p. Cyryl Stoikow, sekretarz Poselstwa Bułgarskiego i p. Zygmunt Vetulani, radca M. S. Z. Członkami podkomisji sofijskiej pod przewodnictwem P. Ministra Oświecenia zostali mianowani p. P. Mutawczew, profesor Uniwersytetu w Sofji, p. Dora Gabé, p. Jerzy Kerekow i p. Apolinary Kiełczyński z Poselstwa Polskiego w Sofji.

Pierwsze posiedzenie podkomisji warszawskiej, w którem oprócz jej członków wziął udział poseł Bułgarji p. Kirow, odbyło się 22 stycznia 1936 r. Po odczytaniu tekstu konwencji z 8.IV. 1935 r. i przyjęciu regulaminu obrad podkomisji omówiono wykonane prace,

 jak wymianę wydawnictw, zasiłek na wykopaliska w Modamie, stypendja na studentów bułgarskich w Polsce i lektoraty języka bułgarskiego oraz pewne prace zaprojektowane przez osoby prywatne.

Najwięcej uwagi poświęcono programowi prac podkomisji, uwzględniającemu następujące sprawy: 1) umieszczenia w podręcznikach historji i geografji jednego kraju wiadomości o drugim kraju; 2) zacieśnienia stosunków między młodzieżą polską a bułgarską w ramach korespondencji międzyszkolnej, prowadzonej przez Polską Komisję Międzynarodowej Korespondencji Szkolnej; 3) informowania przez Radjo Polskie o stosunkach polsko-bułgarskich; 4) uaktywniania w zakresie stosunków polsko-bułgarskich centrów dokumentacji pedagogicznej polskiego przy Muzeum Oświaty i Wychowania w Warszawie i bułgarskiego przy Instytucie Pedagogicznym Uniwersytetu w Sofji; 5) utworzenia lektoratu języka polskiego na Uniwersytecie w Sofji; 6) wymiany profesorów; 7) wydania polskiej monografji o Bułgarji; 8) opracowania słownika polsko-bułgarskiego oraz innych wydawnictw z zakresu nauki języka bułgarskiego dla Polaków i polskiego dla Bułgarów; 9) urządzania odczytów o Bułgarji w Polsce i o Polsce w Bułgarji; 10) urządzenia polskiej wystawy szkolnej z pewnej dziedziny w Sofji; 11) równoważności dyplomów szkolnych; 12) zapoznania wzajemnego obu narodów z ich muzyką, tańcem i strojami ludowemi.

E. Z.

KOMITETY POLSKO-SZWEDZKIEJ WSPÓŁPRACY INTELEKTUALNEJ.

W myśl podpisanego w dniu 7 czerwca 1935 roku przez P. P. Ministrów Oświecenia Polski Wacława Jędrzejewicza i Szwecji Artura Engberga „Protokółu dotyczącego współpracy intelektualnej między Polską a Szwecją" zostały powołane do życia Komitety Współpracy Intelektualnej Polsko-Szwedzki w Warszawie i Szwedzko-Polski w Sztokholmie. W skład komitetu warszawskiego weszli: jako przewodniczący p. podsekretarz stanu w Ministerstwie W. R. i O. P. Jerzy Ferek Błeszyński, oraz jako członkowie p. p. prof. dr. Włodzimierz Antoniewicz, dyrektor Instytutu Bałtyckiego Józef Borowik, ministerjalny wizytator szkół Bolesław Kielski, prof. dr. Zygmunt Łempicki, docent dr. Wanda Moszczeńska, prof. dr. Stanisław Przyłęcki, docent dr. Stanisław Sawicki, naczelnik wydziału i delegat M. S. Z. dr. Jan Starzewski, dyrektor Archiwów Państwowych Witold Suchodolski, prof. dr. Stanisław Wędkiewicz, Kazimierz Wierzyński, prof. inż. Czesław Witoszyński. W skład komitetu sztokholmskiego weszli. jako przewodniczący p. sekretarza stanu w Ministerstwie Oświecenia i Wyznań Börje Knös oraz jako członkowie prof. P. S. Agrell, dyrektor Archiwów Państwowych H. K. H. Almquist, pułk. A. G. von Arbin, baron O. R. Cederström, dyrektor Bibljotek Państwowych I. G. A. Collijn, G. O. I. Gunnarsson, M. S. A. Stiernstedt-Nordström.

Pierwsze posiedzenie Komitetu w Warszawie odbyło się 18 lutego 1936 r. Po zagajeniu obrad przez p. przewodniczącego i odczytaniu tekstu „Protokółu dotyczącego współpracy intelektualnej między Polską a Szwecją" przedstawiono projekt regulaminu obrad Komitetu, który został przyjęty z pewnemi poprawkami. Następnie zreasumowano obecny stan stosunków polsko-szwedzkich w zakresie kulturalnym, o ile chodzi o czynniki oficjalne; ze strony polskiej należy wymienić utrzymywanie lektoratu języka polskiego w Lund oraz lektoratów języka szwedzkiego w Warszawie oraz języków skandynawskich w Poznaniu, kursy wiedzy o Polsce dla cudzoziemców, z których skorzystało kilku Szwedów; ze strony szwedzkiej utrzymywanie lektoratu języka polskiego w Sztokholmie i lektoratu języka szwedzkiego w Krakowie, znaczniejszy dar na koszty utrzymania katedry filologji skandynawskiej w Uniwersytecie Warszawskim i ofiarowanie znacznej liczby książek szwedzkich Bibljotece Jagiellońskiej; wzajemne zetknięcia na polu naukowem mają miejsce w Stałej Międzynarodowej Radzie Badań Morza i Bałtyckim Komitecie Geodezyjnym oraz w zakresie osobistej inicjatywy uczonych. Wreszcie został

przedstawiony program działania komitetu, mający obejmować: 1. w zakresie nauki: a) inicjatywę w zakresie organizacji badań naukowych (historycznych, filologicznych, folklorystycznych, geograficznych, przyrodniczych, technicznych, oraz organizacji szkolnictwa i oświaty), interesujących wspólnie Polskę i Szwecję, b) popieranie działalności odnośnych instytucyj naukowych i ich rozbudowy (stacja morska na Helu, Instytut Bałtycki i t. d.), popieranie przekładów dzieł naukowych, odpowiednich wystaw (etnologicznych, książki i t. d.), c) ułatwianie kontaktu i współpracy uczonych polskich i szwedzkich (także w stacjach morskich), popieranie udziału uczonych polskich w konferencjach i zjazdach bałtyckich, wymiany i podróży profesorów, d) popieranie kreowania katedr i lektoratów filologji polskiej w Szwecji względnie skandynawskiej w Polsce i odpowiednie na nie oddziaływanie, e) popieranie wymiany stosunków stypendystów na studja naukowe specjalne oraz t. zw. praktyk wymiennych dla studentów wyższych zakładów technicznych; 2. w zakresie literatury i sztuki: a) popieranie przekładów utworów literatury, b) wprowadzenie kilku sztuk polskich na sceny szwedzkie i wzajemnie, c) popieranie wymiany wystaw sztuk plastycznych i koncertów filharmonicznych, d) popieranie działalności odnośnych instytucyj, e) ułatwianie kontaktu i współpracy literatów i artystów polskich i szwedzkich; 3) w zakresie popularyzacji i propagandy znajomości języka i krajów odnośnych — inicjatywa i opieka w dziedzinie: a) odpowiedniego uwzględnienia tych wiadomości w programach i podręcznikach szkolnych, d) opracowania popularnych słowników i gramatyk, c) opracowania wydawnictw popularnych i artykułów propagandowych, d) urządzania odczytów, audycyj radjowych i t. d., e) organizowania kontaktu, wycieczek, wymiany korespondencji nauczycielstwa i młodzieży, f) działalności kulturalnej towarzystw polsko-szwedzkich. Bliższe omówienie programu i wybór podkomitetów został odłożony do następnego posiedzenia.

Drugie posiedzenie Komitetu odbyło się 3 marca 1936 r. Po odczytaniu protokółu z pierwszego posiedzenia, nastąpiło zreferowanie i dyskusja nad programem działania komitetu i podkomitetów oraz ich składem. Po zreferowaniu przez p. prof. Przyłęckiego sprawy podkomitetu przyrodniczo-technicznego, do którego zakresu należałoby wprowadzić również medycynę, i dyskusji, stwierdzono utworzenie się tego podkomitetu pod przewodnictwem p. prof. Przyłęckiego z udziałem p. p. dyrektora Borowika, radcy Białobrzeskiego i delegata Politechniki. Po zreferowaniu sprawy podkomitetu literatury i teatru przez p. Wierzyńskiego, który zaproponował połączenie go z podkomitetem nauk humanistycznych, i dyskusji, wysuwającej znaczenie kontaktów osobistych, ustalono skład podkomitetu humanistyczno-artystycznego pod przewodnictwem p. prof. Wędkiewicza w osobach p. prof. Antoniewicza, radcy Białobrzeskiego, prof. Łempickiego, Remera, dr. Sawickiego, Wierzyńskiego i radcy Wóycickiego. Jako trzeci został zorganizowany podkomitet propagandowo-wydawniczy pod przewodnictwem p. dyr. Borowika. Posiedzenie zostało zakończone omówieniem sprawy funduszów na działalność podkomitetów.

Komitet w Sztokholmie odbył posiedzenia 24 października 1935 r. i 19 lutego 1936 r., na których poza ukonstytuowaniem się, zajmował się następującemi kwestjami: 1) umieszczania w czasopismach literackich polskich i szwedzkich np. raz na rok przeglądu najwybitniejszych dzieł literackich drugiego kraju, przyczem proponuje się umieszczanie tego przeglądu ze strony Szwecji w „Bonniers Litteräre Magasin"; 2) umieszczania podobnego przeglądu prac historycznych i badań naukowych z zakresu historji, co ze strony szwedzkiej miałoby miejsce na łamach „Historisk Tidskrift"; 3) ułatwiania otrzymywania paszportów ulgowych przez uczonych polskich, udających się do Szwecji. E. Z.

III POLSKI ZJAZD FILOZOFICZNY W KRAKOWIE.

W dniach 24 — 27 września 1936 r. odbędzie się w Krakowie w salach Uniwersytetu Jagiellońskiego III Polski Zjazd Filozoficzny, którego głównym tematem obrad bę-

 dzie problem „Współczesne prądy w nauce a potrzeba syntezy filozoficznej ze szczególnem uwzględnieniem stosunku logiki do filozofji". Organizatorowie zjazdu wybrali to zagadnienie w przekonaniu, że wobec głębokich przemian, jakie w ostatnich czasach przejawiły się niemal we wszystkich dziedzinach myśli ludzkiej, jest rzeczą niezmiernie ważną jasne zdanie sobie sprawy z roli i oblicza współczesnej filozofji oraz z jej stosunku do poszczególnych nauk. Podstawę dyskusji stanowić będą referaty wygłoszone przez pp. prof. dr. J. Łukasiewicza, prof. dr. T. Kotarbińskiego i doc. dr. B. Gaweckiego z Warszawy, prof. dr. L. Chwistka ze Lwowa, prof. dr. Z. Zawirskiego z Poznania oraz prof. dr. T. Garbowskiego i prof. dr. W. Wilkosza z Krakowa. Oprócz posiedzeń plenarnych odbywać się będą posiedzenia poszczególnych sekcyj.

Uczestnicy Zjazdu dzielą się na członków zwyczajnych i nadzwyczajnych. Członkowie zwyczajni mają prawo brania udziału i zabierania głosu w obradach Zjazdu oraz głosowania nad zgłoszonemi rezolucjami, otrzymają pozatem Księgę Pamiątkową Zjazdu; opłata za członkostwo zwyczajne wynosi 10 zł. Członkowie nadzwyczajni mają prawo przysłuchiwać się obradom Zjazdu; opłacają 4 zł.

Zgłoszenia udziału wraz z opłatą oraz tytuły zgłaszanych komunikatów należy przesyłać pod adresem Komitetu Organizacyjnego Zjazdu (Kraków, Piłsudskiego 4) najpóźniej do dnia 15 czerwca r. b., a streszczenia komunikatów najpóźniej do 15 sierpnia r. b.

Komitet Organizacyjny stanowią: przewodniczący prof. dr. Witołd Rubczyński, zastępca przewodniczącego prof. dr. Tadeusz Grabowski, sekretarz doc. dr. Marjan Heitzman, skarbnik doc. dr. Ludwik Chmaj, przewodniczący sekcyj prof. dr. Władysław Heinrich, ks. rektor dr. Konstanty Michalski, prof. dr. Stefan Szuman, prof. dr. J. Lande, prof. dr. Z. Mysłakowski oraz członkowie dr. W. Gielecki, doc. dr. S. Harassek i dr. W. Steinberg. E. Z.

Z ZAGRANICY

KONGRES MIĘDZYNARODOWEJ FEDERACJI ZWIĄZKÓW NAUCZYCIELSKICH W BELGRADZIE.

Międzynarodowa Federacja Związków Nauczycielskich z siedzibą w Paryżu grupuje przeszło miljon członków. Z Polski do tej Federacji należy Związek Nauczycielstwa Polskiego. Na czele Federacji stoi Komitet Wykonawczy złożony z przedstawicieli Anglji, Niemiec, Francji, Stanów Zjednoczonych i Polski. Na ostatnim Kongresie w Oxfordzie w 1935 zawarto porozumienie ze Światową Federacją Stowarzyszeń Pedagogicznych i ustalono zakres działania; Federacja paryska zgrupuje wszystkie związki zawodowe nauczycielskie, natomiast Światowa Federacja waszyngtońska stowarzyszenia o charakterze pedagogicznym.

Międzynarodowowa Federacja Związków Nauczycielskich wydaje miesięcznik „Feuille mensuelle d'information", w którym podaje interesujące wiadomości o ruchu zawodowym nauczycieli, ich stosunkach służbowych i t. d. „Feuille d'information" jest największą publikacją dokumentacyjną w tej dziedzinie. Federacja wydaje ponadto Biuletyn „trymestralny", w którym omawia prace pedagogiczne i społeczne związków nauczycielskich. W tym roku przystępuje na podstawie uchwał Kongresu Oxfordzkiego do wydawania rocznika bibljograficznego p. t. „Les Annales pédagogiques", w którym poda się wyselekcjonowaną bibljografję pedagogiczną z różnych krajów. Kierownictwo „Les Annales pédagogiques" powierzono Polakowi Dr. Al. Jakielowi, do redakcji powołano prof. Dr. Mandera (Anglja) i prof. L. Dumas'a (Francja).

Federacja urządza w tym roku swój Kongres w Belgradzie (Jugosławja) w sierpniu. Głównym tematem obrad będzie sprawa stosunku państwa do nauczyciela i ucznia,

a następnie problem wychowania jako funkcji demokracji. Na ostatnim Kongresie w Oxfordzie, na którym przewodniczył delegat Związku Nauczycielstwa Polskiego, omawiano problemy uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, oraz przedłużenie obowiązku szkolnego do 18 roku życia.

Federacja przystępuje też w tym roku do organizowania Międzynarodowych Uniwersyteckich Kursów Wakacyjnych. Na prelegentów ma się powoływać najwybitniejszych uczonych, którzy podadzą syntetyczne sprawozdania z rozwoju danej nauki w ciągu ostatniego roku.

W tym roku taki kurs ma się odbyć w Dubrowniku. Powołano już Radę Pedagogiczną Kursu, w skład której weszli przedstawiciele Francji, Anglji, Niemiec, Szwajcarji, Stanów Zjednoczonych; na referenta generalnego Rady powołano z Polski p. Jakiela.

Kursy wywołują duże zainteresowanie i zrozumienie wśród nauczycielstwa wielu krajów. A. J.

VII MIĘDZYNARODOWY KONGRES LIGI NOWEGO WYCHOWANIA W CHELTENHAM (ANGLJA).

Kongres Ligi Nowego Wychowania budzi duże zainteresowanie w sferach pedagogicznych całego świata. W szóstym kongresie wzięło udział około 3.000 uczestników; odbył się on w r. 1932 w Nicei; osią obrad kongresu były sprawy związane z zachodzącemi przemianami społecznemi a wychowaniem.

Siódmy Kongres odbędzie się w Cheltenham (Anglja), w dniach od 31 lipca do 14 sierpnia r. b., a głównym tematem obrad jest problem wolnego społeczeństwa i wychowania.

System obrad zmieniono w ten sposób, że ograniczono ilość referatów sekcyjnych (pacyfizm i wolne wspólnoty), a natomiast wprowadzono zebrania nad tezami, przedstawionemi przez referentów. Referaty wygłoszone będą w języku angielskim i tłumaczone na język francuski lub odwrotnie. Dyskusje będą grupowe.

Oto kilka referatów obrad plenarnych: Prof. Percy Nunn: Ostatnie 20 lat, Prof. P. Bovet: Wychowanie religijne, jako czynnik wyswobodzenia czy ujarzmienia, P. Fr. Clarke: Demokracja a kontrola społeczna, Prof. Langevin: Przeciw egoizmowi i konformizmowi wyrabianemi przez wychowanie, P. E. Lindeman: Ekonomja polityczna a pokój, Prof. J. Piaget: Kształcenie osobowości autonomicznej. Nadto wygłoszą odczyty PP. Nieto Caballero (Kolumbja), C. Chiang (Chiny), Prof. A. Einstein (Stany Zjedn.), B. Ensor (Anglja), V. Malan (Anglja), Amu (Afryka), S. Radhakrichnen (Indje).

W naświetleniu problemów z różnych punktów widzenia wezmą udział między innymi PP. Ferrière, Geheeb, G. Green, J. Lynch, H. Purkhurst, H. Hiéron, E. Rotten, H. Rugg, M. Sadler, Schneider, H. Wallon, C. Washburne, i t. d.

W czasie Kongresu odbędą się kursy: o reformie programów w Anglji i Stanach Zjedn., o nowych metodach wychowania, o pracy indywidualnej dzieci, o sztuce w szkole, o psychologji (rozwój dziecka, wychowanie seksualne), o reorganizacji szkół w Anglji, o nowych szkołach, ilustrowane filmami.

Nadto odbędą się konferencje w komisjach o kształceniu nauczycieli, o egzaminach, o psychologji i wychowaniu, o publicznych szkołach angielskich.

Z Kongresem będą połączone wystawy szkolne, lekcje pokazowe, wycieczki, przedstawienia teatralne. Na czele Komitetu stoi Profesor Percy Nunn; wiceprezesami są: prof. P. Bovet, J. Devey, P. Langevin, Rabindranath Tagore. A. J.

3-CI MIĘDZYNARODOWY KONGRES SZKÓŁ NA WOLNEM POWIETRZU W BIELEFELDZIE I HANOWERZE

Daje się zauważyć wspaniały i szybki rozwój szkół na wolnem powietrzu we wszystkich krajach Europy i Ameryki. Obecnie istnieje np. we Francji przeszło 600

 takich szkół, w których uczy się około 30.000 uczniów; specjalna opieka lekarska, racjonalne odżywianie się, ćwiczenia fizyczne, stosowna higjena, odpoczynek, leczenie wodne i słoneczne, doprowadza do zdrowia dzieci nawet najbardziej chorowite.

Pierwszą szkołę na wolnem powietrzu zorganizował nauczyciel w Saint-Ouen w r. 1890, drugą też nauczyciel Durot z Montigny w r. 1912. Przedtem nie znano leczniczej działalności promieni ultrafioletowych, ograniczano się tylko do zabiegów higjenicznych. Wprawdzie początków odkrycia tych promieni należy szukać w r. 1844, ale nie umiano określić ich skutków.

W r. 1906 pod przewodnictwem architekta Besnier'a założono Ligę wychowania na wolnem powietrzu, w której zgrupowali się lekarze-wychowawcy, higjeniści, socjologowie. Liga przekształciła się następnie w Komitet Narodowy Szkół na wolnem powietrzu, którego prezesem został Dr. Roux dyrektor Instytutu Pasteur'a.

Kierownikiem szkół na wolnem powietrzu był Lemonier; zgrupował on pewien zespół wychowawców, którzy uznali, że lepsze wyniki aniżeli przez sześć godzin w zamkniętej sali, osiągnie się na wycieczkach, zwiedzaniach, w warsztatach, muzeach. Napotkano zresztą na olbrzymie trudności: programy oficjalne, rozkłady lekcyj, ignorancja rodziców, opór władz szkolnych, obojętność sfer lekarskich.

Wytrwała praca dała jednak dobre rezultaty, zwróciła uwagę wybitniejszych lekarzy. Prace Komitetu Narodowego szkół na wolnem powietrzu rozwijały się dobrze, niestety wojna wstrzymała ten naturalny rozwój, a zmusiła raczej do zajęcia się sierotami. Pracę rozpoczęto znowu w r. 1920, a przychylna atmosfera przyczyniła się do wspaniałego rozwoju tych szkół; we Francji Akademja Medycyny, prasa, sfery pedagogiczne poparły silnie tą akcję. W tym czasie powstały też komitety narodowe szkół na wolnem powietrzu. Komitet francuski w czerwcu 1922 mógł już zwołać do Paryża pierwszy Międzynarodowy Kongres Szkół na wolnem powietrzu, którego prezesem był Dr. Leon Bernard, profesor Uniwersytetu w Paryżu. W Kongresie wzięło udział 250 delegatów, reprezentujących 8 państw, oraz przedstawiciele 5 rządów. Wygłoszono 17 referatów i 20 sprawozdań. Zainteresowanie temi szkołami rosło, wreszcie przyjmowały je rządy pod swoją specjalną opiekę i starały się realizować wnioski uchwalone w Paryżu.

W r. 1928 zorganizowano Międzynarodowy Komitet Szkół na wolnem powietrzu, który skolei zorganizował w kwietniu 1931 w Brukseli drugi Kongres Szkół na wolnem powietrzu. W Kongresie tym wzięło udział 400 delegatów z 21 państw całego świata; z Kongresem połączono wystawę, zwiedzanie szkół oraz lekcje na wolnem powietrzu. Sprawozdania i rezolucje wykazały wielkie znaczenie i potrzebę szkół tego rodzaju; w ciągu ostatnich lat największy rozwój tych szkół miał miejsce w Niemczech, Belgji, Francji i Urugwaju. Polskę reprezentował w Brukseli p. nacz. Kielski, który przedstawił nasz dorobek w tej dziedzinie. Wyniki Kongresu ogłoszono w publikacji „Second Congrès International des écoles de plein air" (Bruxelles, Ancienne Librairie Castaigne).

Trzeci Kongres na podstawie uchwały brukselskiej ma się odbyć w Bielefeldzie i Hannowerze w czasie od 18 do 23 lipca 1936 r. Sekretarzem generalnym Kongresu jest p. Karol Triebold (Bielefeld, Plass-Strasse 34 — Niemcy).

Program 3-go Kongresu szkół na wolnem powietrzu przedstawia się następująco:

I. Szkoła na wolnem powietrzu, jako szkoła specjalna dla dzieci niedorozwiniętych i chorych, nie mogących się uczyć systematycznie.

1) Opieka lekarska (selekcja uczniów, arkusze sanitarne, system odżywiania, heljoterapja, i t. d.).
2) Wychowanie, programy nauczania i metody.
3) Budynki szkolne, ogrody, boiska, miejsce do nauki, i t. d.
4) Kształcenie nauczycieli szkół na wolnem powietrzu.
5) Rozwój szkół na wolnem powietrzu w różnych krajach. Ruch międzynarodowy szkół na wolnem powietrzu; wymiana profesorów, wzorowych uczniów i t. d.

II. Zastosowanie zasad pedagogicznych do nauczania w szkołach na wolnem powietrzu.

1) Stan zdrowia młodzieży szkolnej. Odpowiedzalność szkoły za zdrowie młodzieży.

2) Czy wydajność szkoły jest proporcjonalna:

a) do włożonych wysiłków nauczycieli i uczniów;

b) do poświęceń włożonych przez władze publiczne.

3) Wychowanie na wolnem powietrzu jako podstawa ogólnej reformy szkolnej:

a) wychowanie fizyczne;

b) zastosowanie zasad pedagogicznych w szkołach na wolnem powietrzu (wpływ środowiska na dziecko, — potrzeba uczestnictwa dziecka w życiu naturalnem);

c) projekty programów i metod nauczania różnych przedmiotów w różnych typach szkół;

d) wychowanie fizyczne pozaszkolne.

W Polsce od 1.VII. 1932 powstał „Polski Komitet Szkół na wolnem powietrzu i uzdrowisk szkolnych", na czele którego stoi p. Władysław Giżycki, dyrektor gimnazjum (Warszawa, Puławska 113).

Komitet przygotowuje materjały na Kongres w Niemczech i współpracuje z Wydziałem Wychowania Fizycznego Ministerstwa W. R. i O. P.

Idea szkół na wolnem powietrzu nie jest nowa w Polsce, bo jeszcze Komisja Wychowania Narodowego usiłowała je wprowadzić.

Po wojnie ilość tych szkół stale wzrasta w formie szkół sanatorjów, prewentorjów szkolnych, szkół w lesie, i t. d. W zakładach tych uczą się dzieci zarówno bogate, jak i ubogie, te ostatnie wspomagane przez samorządy, kasy chorych, instytucje dobroczynne. Z tych zakładów korzysta przeszło 100.000 dzieci.

W sanatorjach i prewentorjach dla szkół powszechnych jest 577 miejsc, w lecie o 430 więcej. Najbardziej znanem jest sanatorjum „Górka" w Busku, prewentorjum w Miedzeszynie, szkoły-sanatorja w Zakopanem, Rabsztynie, Jastrzębiu, Istebnej.

Istnieją też gimnazja-sanatorja w Rabce i Zakopanem.

Klasy uzdrowieniowe, często utrzymywane przez samorządy, jak warszawski, w Miłośnie, Skolimowie, Śródborowie, przyjmują uczniów na pewien krótki czas i po wyzdrowieniu odsyłają uczniów do szkół zwyczajnych.

Podobną szkołę zorganizował Białystok, Królewska Huta, Nowy Bytom i cały szereg innych.

Pozatem bardzo dużo szkół, nie mając wprawdzie charakteru szkół na wolnem powietrzu, stosuje jednak ich metody, zwłaszcza w stosunku do dzieci słabowitych.

Wreszcie kilkanaście szkół średnich posiada swe osiedla, a liczba ich rośnie. Coraz bardziej się również rozwija organizacja szkół w lesie. Kolonje letnie wakacyjne spełniają też do pewnego stopnia rolę szkół na wolnem powietrzu, np. w r. 1933 zorganizowano 927 kolonij wypoczynkowych dla 69.541 dzieci, 8 kolonij leczniczych dla 10.852 dzieci, i 234 półkolonij dla 57.555 dzieci.

Sprawa szkół na wolnem powietrzu jest ważna, jeśli się weźmie pod uwagę wielką liczbę dzieci polskich chorych i słabowitych; należy się spodziewać, że w najbliższym okresie liczba tych szkół znacznie zwiększy się, że zarówno władze szkolne, jak i samorządy i społeczeństwo wykażą duże zrozumienie dla tej sprawy. A. J.

KONGRES SZKOLNICTWA ŚREDNIEGO W HAWRZE.

Między 31 maja a 4 czerwca r. b. odbędzie się w Hawrze Kongres, poświęcony sprawom szkolnictwa średniego (Congrès pour l'étude des questions relatives à l'organisation de l'enseignement du second degré). Program prac kongresowych przedstawia się, jak następuje:

I. Ogólna organizacja nauczania: przewodniczący prof. Langevin, Collége de France, prezes Towarzystwa Pedagogicznego (Société de Pédagogie), prof. Bauer, Collége de France:

1) cel i skuteczność nauczania: zmysły; przystosowanie do rzeczywistości (zręczność fizyczna); rozwój umysłu; rozwój charakteru; wiedza podstawowa, konieczna do zdobycia;

2) skuteczność nauczania: rola różnych dyscyplin; podział ich między rozmaite okresy wieku i rodzaje umysłowości;

3) doświadczenia, czynione we Francji i zagranicą w dziedzinie szkolnictwa średniego; szkoły tradycyjne i szkoły nowe;

4) organizacja pracy uczniowskiej:
w klasie: sprawowanie klasy, kursy dyktowane, używanie podręczników;
w domu: lekcje i ich przygotowanie;
praca kierowana: wycieczki, zwiedzanie muzeów, fabryki;

5) określenie wydajności pracy uczniów: metoda egzaminów i metoda testów; organizacja statystyki nauczania, pozwalająca na objektywne studjum skuteczności różnych sposobów nauczania;

6) organizacja pracy nauczycieli — bibljoteka; pomoce; organizacja izb szkolnych i materjału;

7) sprawy różne: wymiana szkolna z zagranicą.

II. Organizacja nauczania doświadczalnego: przewodniczący Lemoine, profesor honorowy Konserwatorjum Sztuk i Rzemiosł.

1) laboratorja, klasy, klasy zajęć praktycznych;
2) materjał nauczania i zajęcia praktyczne;
3) organizacja ćwiczeń praktycznych;
4) pytania i egzaminy w zakresie nauk doświadczalnych.

III. Organizacja nauczania technicznego: przewodniczący Fournel, inspektor generalny nauczania technicznego:

1) przysposobienie zawodowe zapomocą szkoły: zawody przemysłowe i handlowe;
2) organizacja nauki rysunku;
3) organizacja nauczania w warsztatach;
4) organizacja ćwiczeń praktycznych w szkolnictwie handlowem;
5) koordynacja między dyscyplinami nauczania teoretycznego a właściwą praktyką.

IV. Organizacja nauczania moralnego: przewodniczący Hunziker, prezes honorowy Federacji Stowarzyszeń rodziców uczniów liceów i kolegjów (Fédération des Associations de parents d'élèves des lycées et collèges):

1) potrzeba teoretycznego nauczania moralnego;
2) rozwój osobowości i poczucia odpowiedzialności u dziecka (walka z oszustwem);
3) organizacja życia zbiorowego w szkołach.

IV. Koordynacja i łączność: przewodniczący Abry, dyrektor liceum Condorcet:

1) doświadczenia koordynacyjne między różnemi dyscyplinami i koordynacja wewnątrz jednej dyscypliny (rady klasowe, rady przedmiotowe);
2) kontrola administracyjna nad koordynacją;
3) łączność między rodzicami młodzieży a profesorami;
4) koordynacja między różnemi rodzajami nauczania w szkole średniej.

Komitet Organizacyjny Kongresu zaznacza, że celem tej Konferencji jest ujawnienie wszelkiej inicjatywy w zakresie organizacji nauczania oraz — wykrycie oryginalnych poglądów, które często pozostają odosobnione i nie docierają do wiadomości szerszych kół. Głównem dążeniem Kongresu szkolnictwa średniego będzie powzięcie uchwał, o znaczeniu praktycznem i bezpośrednio wykonalnych. T. J.

MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA WYCHOWANIA TECHNICZNEGO W RZYMIE.

W Rzymie od 28 — 30 maja r. b. będzie miała miejsce Międzynarodowa Konferencja Wychowania Technicznego. Wśród tematów konferencji są następujące: wychowanie techniczne a życie ekonomiczne; poradnictwo zawodowe; rola kobiet w życiu ekonomicznem; prasa techniczna a wychowanie techniczne. I. S. W.

MIĘDZYNARODOWY KONGRES SZKOLNICTWA TECHNICZNEGO.

Międzynarodowe Biuro Szkolnictwa Technicznego (B. I. E. T.) organizuje, na podstawie uchwały kongresu w Barcelonie w r. 1934, Międzynarodowy Kongres Szkolnictwa Technicznego w Rzymie, we wrześniu 1936.

Program Kongresu obejmuje następujące sprawy:

A. Komunikaty: terminologja, wzory świadectw lekarskich, finanse zakładów nauczania technicznego.

B. Zagadnienia: 1) Nauczanie techniczne a życie ekonomiczne (nauczanie techniczne jako funkcja życia ekonomicznego, bezrobocie młodzieży). 2) Pokierowanie w wyborze zawodu: a) wychowanie fizyczne jako środek pomocniczy pokierowania w wyborze zawodu; b) praca ręczna jako środek przy określeniu uzdolnień; c) czy okres dojrzewania może wpływać na zmianę w wyborze zawodu? d) zachowanie się przy pracy i określenie zdolności zawodowych; wykształcenie tych zdolności. 2) Przygotowanie pracowników warsztatowych do obowiązków nauczania praktycznego w szkołach technicznych lub zawodowych. 4) Rola kobiety w życiu ekonomicznem: a) jej przygotowanie do obowiązków domowych, b) do pracy zawodowej odpowiedniej dla kobiet. 5) Różne: prasa techniczna i nauczanie techniczne.

Uczestnicy Kongresu mogą przedstawić jeden lub więcej raportów, dotyczących spraw, umieszczonych na porządku dziennym. Raport nie może przekraczać 6 stron maszynopisu (50 wierszy o 60 literach); każdy raport musi posiadać streszczenie jednostronicowe przeznaczone na tłumaczenie na kilka języków (hiszpański, niemiecki, angielski, francuski i włoski). Raporty należy przesyłać do Sekretarjatu Międzynarodowego Biura Szkolnictwa Technicznego, 2 Place de la Bourse Paris (2-e), które zastrzega sobie kontrolę referatów.

Pod tymże adresem należy nadsyłać zgłoszenia uczestnictwa w Kongresie oraz składkę uczestnika w wysokości 30 franków francuskich, oraz ewentualnie 50 franków na kupno sprawozdania drukowanego z kongresu. A. J.

BUDŻET WYCHOWANIA W ANGLJI.

Budżet wychowania w Anglji przewidziany na nadchodzący rok finansowy wynosi dla 11 departamentów Anglji i Walji, oraz 3 Szkocji w ogólnej sumie Ł. 58,044,527. Jest więc wiekszy od ogólnego budżetu w 1935 r. o sumę Ł 2,131,093. Główną pozycję stanowi budżet Ministerstwa Oświaty, wynoszący Ł 47,623,726, a więc o Ł 1,476,939 więcej, niż w roku ubiegłym. Budżet ten był wyższy od obecnego jedynie w latach 1931 oraz 1921 — 22. Uposażenia dla nauczycieli wynoszą Ł 7,164,950, to jest Ł 169,750 więcej, niż w roku ubiegłym. Ogólna suma, przeznaczona na szkolnictwo powszechne równa się Ł 68,800,000, zaś w r. 1935 wynosiła Ł 64,903,000. Przecietna liczba dzieci szkolnych wyniesie w 1936 r. 4,670,000, gdy w r. 1935 wynosiła 4,765,000. Wzrosła również suma przeznaczona na szkolnictwo średnie z Ł 17,135,000 na Ł 18,240,000. R. M.

SPRAWA UPOSAŻEŃ NAUCZYCIELEK W ANGLJI.

Narodowy Związek Nauczycielek w Anglji (National Union of Women Teachers) wysunął żądania płacy za pracę nauczycielską równej dla kobiet i mężczyzn, podając na-

 stępujące motywy: w żadnym zawodzie nie uwydatnia się do tego stopnia równość warunków pracy, co w zawodzie nauczycielskim; kobiety i mężczyźni muszą przejść przez jednakowe studja i zdać takie same egzaminy; są odpowiedzialni za taką samą ilość uczniów i muszą się wykazać takiemi samemi rezultatami nauczania; wychowanie dziewcząt jest równie ważne, jak wychowanie chłopców; podstawą wychowania są przedszkola, w których pracują wyłącznie kobiety. Zasada nierówności uposażeń oparta jest na fałszywem założeniu, że mężczyzna utrzymuje rodzinę, gdyż nauczyciel-kawaler otrzymuje to samo uposażenie, co żonaty, zaś wdowa, obarczona rodziną, otrzymuje pensję mniejszą. Ta podwójna skala uposażeń ma złe skutki psychologiczne, gdyż pomniejsza autorytet nauczycielek na zewnątrz, a w nich samych stwarza niezadowolenie i zmusza do walki z kolegami — mężczyznami. Inne wolne zawody, prawnicy, lekarze, artyści płatni są za wykonaną pracę niezależnie od ich płci. Instruktorki kursów wieczornych w Londynie i hrabstwie Londyńskiem płatne są tak samo, jak mężczyźni. Praktyka wykazuje więc możliwość jednakowych uposażeń. R. M.

PRACA DOMOWA UCZNIÓW W ANGLJI.

W Izbie Gmin został zgłoszony następujący wniosek: „Izba Gmin uważa za niepożądane, by dziatwa szkolna miała zajęte popołudnia przez pracę domową, uniemożliwiającą wypoczynek i rozrywkę; pracę domową należy zastąpić przez odpowiednie przygotowanie materjału w szkole". Journal of Education, komentując ten wniosek, stwierdza, że niewielu nauczycieli wypowie się za całkowitem zniesieniem pracy domowej, pobudzającej ucznia do samodzielnego wysiłku. Poświęcanie czasu szkolnego na „odrabianie" lekcyj, odbiłoby się niekorzystnie na innych zajęciach szkolnych, np. na klubach dyskusyjnych, bibljotece i. t. p.

R. M.

PRACA MŁODZIEŻY W POŁUDNIOWEJ WALJI.

Warunki pracy młodocianych nie są dobre, mimo że zwiększył się nieco popyt na nią. Liczba młodzieży poszukującej pracę zwiększa się stale. Biuro Pracy stwierdza, że zagadnienie pracy młodzieży stanie się w najbliższych latach tragiczne; odciąży je do pewnego stopnia przedłużenie obowiązku szkolnego. Niepokojące są trzy czynniki: 1. zastąpienie pracy młodocianych przez maszyny, 2. zmniejszenie się ilości zajęć, przy których można liczyć na awans, 3. zwiększenie się ilości zatrudnień, wymagających małej sprawności i nie dających wyćwiczenia zawodowego. Praktyka wykazuje, że nowoczesna szkoła musi dać uczniowi przynajmniej tyle samo wykształcenia ogólnego i przygotowania do właściwego zużytkowania wolnego czasu, co wyszkolenia zawodowego.

R. M.

AKADEMICKI „DOM MIĘDZYNARODOWY" W PARYŻU.

W kwietniu nastąpi w Paryżu otwarcie Maison Internationale, który powstał z fundacji J. D. Rockefellera, juniora. Nowy dom położony w Citè Universitaire ma dostarczyć studjującej młodzieży wszystkich narodów zarówno wygodnego pomieszczenia jak i urządzeń kulturalno-rozrywkowych: sale do nauki, seminarja, pokoje do pracy i wypoczynku, bibljotekę, sale restauracyjne, gimnastyczne, baseny i t. d. Dom Międzynarodowy zaopatrzony będzie we wszystko, czego wymagać może dzisiejszy student. Sposobność kontaktu na terenie społecznym i intelektualnym została uwzględniona na szeroką skalę. Celem dalszym zaś jest nawiązanie przyjaźni pomiędzy młodzieżą różnych ras i narodowości. I. S. W.

Instytut Pedagogiczno-Psychologiczny Narodowo-Socjalistycznego Związku Nauczycieli w Saksonji opracował przy współudziale nauczycieli wszelkich rodzajów szkolnictwa wytyczne do selekcji uczniów przy przejściu ze szkoły powszechnej do średniej. Wytyczne te mają być podstawą dla obserwacji uczniów przed wystawieniem im świadectwa; obejmują one właściwości 1) ciała, 2) charakteru, 3) umysłu. Część 1 uwzględnia: a) ogólny stan zdrowia, b) budowę ciała, ze szczególnem zwróceniem uwagi na wady budowy, c) organy zmysłowe i system nerwowy, d) postawę i higjenę ciała, e) ruchy, f) zdolność do wysiłku fizycznego. Część 2 charakterologiczna obejmuje: a) nastawienie uczuciowe, b) siłę woli i dążenie naprzód, c) temperament, d) zachowanie, e) postawę i zachowanie w grupie. Część 3 dotyczy: a) myślenia, fantazji, wymowy, pojmowania, pamięci, kierunku uzdolnienia, b) sposobu pracy, c) wyników pracy. Następują uwagi ogólne o środowisku domowem, zmianie szkoły i t. p. Wytyczne te zostały uznane za obowiązujące w Saksonji na skutek rozporządzenia Saskiego Ministerstwa Oświecenia Publicznego z dn. 26.11. 1935. R. M.

NOWE PLANY ORGANIZACYJNE PAŃSTWOWEJ ORGANIZACJI MŁODZIEŻY W NIEMCZECH.

Władze organizacyj młodzieży podały do wiadomości nowe plany organizacyjne, które mają na celu rozszerzenie działalności i wpływów Młodzieży Hitlerowskiej (Hitler-Jugend). Punktem wyjścia jest nadal hasło, że młodzież ma być kierowana przez młodzież. Rozgraniczona została działalność szkoły, domu i organizacji młodzieży; podkreślany jest szczególnie punkt, aby ani Młodzież Hitlerowska nie wkraczała w dziedzinę nauczania, ani szkoła w działalność wychowawczą organizacji. Aby zaś organizacja nie obejmowała, w przeciwieństwie do szkoły i domu, tylko części młodzieży, postanowiono rozszerzyć ramy organizacji, by objąć całą młodzież niemiecką. Zasada dobrowolnego należenia do Młodzieży Hitlerowskiej jest nadal utrzymana, natomiast cała młodzież od 10 — 14 lat ma należeć do Młodzieży Państwowej (Reichsjugend), organizacji, kierowanej przez Młodzież Hitlerowską. Najlepsi członkowie przechodzą potem do Młodzieży Hitlerowskiej, aby potem przejść do Partji Narodowo-Socjalistycznej. Organizacja młodzieży dokonywuje więc selekcji na przyszłych wodzów politycznych.

W związku z tem planowane jest utworzenie „Państwowych Akademij Kształcenia Przywódców Młodzieży" w Monachjum i Brunświku. Do tych Akademij przyjmowani będą słuchacze, którzy będą mogli się wykazać conajmniej czteroletniem kierownictwem jakiejś grupy Młodzieży Hitlerowskiej. W przyszłości nikt nie będzie mógł osiągnąć kierowniczego stanowiska w państwie i partji, kto nie przeszedł przez przeszkolenie organizacyj Młodzieży Państwowej, Hitlerowskiej i Akademję. R. M.

WYSTAWA „SZKOŁA I LOTNICTWO" W BERLINIE.

27 stycznia r. b. została otwarta państwowa wystawa „Szkoła i Lotnictwo", zorganizowana przez Centralny Instytut Wychowania i Nauczania. Wystawa ta ilustruje pracę nad modelarstwem lotniczem, obowiązującą w szkole powszechnej. Na skutek rozporządzenia ministerjalnego z dn. 17.XI. 1934 we wszystkich szkołach niemieckich wprowadzono do najwyższych 3 klas obowiązkowe 2 godziny lekcyjne modelarstwa lotniczego; grupa uczniów obejmuje najwyżej 20, nauka odbywa się w specjalnych warsztatach szkolnych. W szkołach, które prowadziły przedtem pracę ręczną, modelarstwo postawiono na pierwszym planie. Do modelarstwa nawiązują wszystkie przedmioty nauki. Niższe klasy przygotowują się do nauki modelarstwa przez budowanie latawców; popierane jest puszczanie t. zw. „gołębi" papierowych, do niedawna zwalczane przez nauczycieli.

W związku z wystawą „Die Deutsche Schule" poświęca cały numer lutowy znaczeniu nauki modelarstwa w szkole dla zrozumienia lotnictwa przez młodzież i dla wzbudzenia zainteresowania dla lotnictwa wśród rodziców poprzez młodzież.

R. M.

OSTATNIE ZMIANY W SZKOLNICTWIE SOWIECKIEM.

Ostatnie zarządzenia w szkołach sowieckich stanowią niemal „kontr-rewolucję" wychowawczą. A więc wprowadzone zostały mundurki szkolne, które w większych miastach obowiązują już od 1-go stycznia r. b. Dużą uwagę ma się zwrócić na zachowanie młodzieży zarówno w szkole jak i poza nią. Ma być wprowadzona surowa dyscyplina, by zwalczać huliganizm i postępowanie antyspołeczne, a wyrobić grzeczne zachowanie w stosunku do nauczycieli, rodziców i kolegów. Dawniej przy wstępowaniu do szkoły dzieci musiały przedstawić szereg dokumentów stwierdzających m. in. polityczne przekonania i działalność ich rodziców; obecnie zostało to skasowane i wrócono do przepisów zmienionych w 1917 r., jedynemi świadectwami będą znów metryka urodzenia i świadectwo szczepienia ospy.

Ze zmian o większem znaczeniu pedagogicznem należy wymienić usunięcie ze szkół systemu daltońskiego i metody projektów i powrót do egzaminów po 18-letniej przerwie. Wrócił też system stawiania stopni z każdego przedmiotu i posyłanie rodzicom okresowych cenzurek.

Podstawę szkolnictwa mają stanowić obecnie 3 typy szkół: początkowe, średnie skrócone i średnie, a więc już nie „jednolita szkoła pracy". Języki starożytne początkowo zupełnie zniesione stopniowo wróciły do programu szkolnego. Tytuły „kandydata nauk" i „doktora" zostały przywrócone już w roku ubiegłym.

Zmiany te wskazują, że system szkolny Rosji carskiej ma być dostosowany do potrzeb ustroju bolszewickiego. Badanie nowych metod wychowawczych ma być kontynuowane lecz w stopniu ograniczonym, wprowadzanie zaś nowych metod dozwolone będzie dopiero po wypróbowaniu przez wydział doświadczalny i zatwierdzeniu przez władze centralne.

I. S. W.

PRZEGLĄD CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

ZAGADNIENIA OŚWIATY POZASZKOLNEJ W CZASOPISMACH POLSKICH.

Marzec przyniósł dużą różnorodność zagadnień poruszanych w naszem czasopiśmiennictwie oświatowem. Zagadnienia programowe i metodyczne zajmują w nich stosunkowo mało miejsca.

Nr. 4 „Pracy Oświatowej" przynosi cenny i bardzo pożyteczny artykuł W. Okińskiego „Przodownictwo w zespołach oświatowych". Autor zajmuje się przedewszystkiem genezą dążeń przodowniczych, rozpatrując to zagadnienie „przedewszystkiem w nawiązaniu do zespołu oświatowego". Przodownik zespołu ma pewne cechy wrodzone w tym kierunku, a następnie wpływają na niego warunki społeczno-kulturalne. Autor podkreśla, że „te dążenia, aby innych prowadzić do osiągnięcia pewnych podobnych czy takich samych i zwykle wspólnych celów lub realizacji zadań, posiadają charakter wyraźnie społeczny". Przodownictwo, jak podkreśla autor, istnieje tylko tam, gdzie istnieje zwolennictwo. Możliwe to jest jedynie w zespołach oświatowych. Zagadnienie zespołu jest podstawowe dla oświaty pozaszkolnej. Oddziaływanie oświatowe idzie dwoma torami: przez indywidualne oddziaływanie bezpośrednie kierownika zespołu oraz przez wykorzystanie warunków życia grupowego; przy drugim sposobie oddziaływania zespołów bardziej się uaktywnia i wyłania przodowników. Okiński odróżnia wiele odmian przodownictwa: samokształceniowe, organizacyjne, ideologiczne, wytwórcze i na tle towarzysko-rozrywkowem. Definjuje i omawia wszystkie te odmiany, starając się w ten sposób niezmiernie prosty i jasny wprowadzić ład do dziedziny dosyć do tej pory chaotycznej. Pozatem omawia krótko, ale zasadniczo cały szereg spraw związanych z zagadnieniem przodownictwa i stosunków wynikających na tem tle. Jak bardzo słusznie pisze autor: „„oświatowcy... w dokształcaniu przodowników (resp. kandydatów na przodowników) zbyt pohopnie posługują się szablonami, nie uwzględniając odrębności indywidualnych. Mówi nam o tem również interesujący artykuł P. Behrendta — „Przodownicy oświatowi" w N. 3 „Oświaty Pozaszkolnej". Jest to ilustracja, jak wiele marnuje sie dobrej woli oświatowców, ponieważ ta niezmiernie doniosła dziedzina przodownictwa jest u nas jeszcze w stadjum zupełnego zaniedbania. I jak pisze Okiński, a artykuł Behrendta to potwierdza: „nasuwa się potrzeba zbudowania systematycznej wiedzy o przodownictwie".

Również z ogromnym zainteresowaniem czyta się w omawianym numerze „Pracy Oświatowej" artykuł I. Solarza: „Współżycie w uniwersytecie ludowym". Jest to sprawozdanie z Gaci, tak dokładnie omówionej i nieco osądzonej w Nr. 1 „Przewodnika Społecznego". Jest to wprowadzenie czytelnika w genezę powstania „rolniczego uniwersytetu ludowego", uzasadnienie konieczności zakładu typu internatowego. Pozatem następuje charakterystyka stosunków, pewnych założeń. Wychowanie prowadzone jest bez przymusu, bez koszarowości przy jednoczesnym porządku, planowości i ładzie wewnętrznym. Bo jak mówi autor: „w swobodnem dojrzewaniu owocuje uspołecznienie". Co zaś tyczy się religji: „Spełnianie kościelnych powinności zostawia się sumieniu ludzi, sami muszą odczuwać potrzebę czy obowiązki i sami za nie odpowiadać". Jest to dosyć wymowne jako odpowiedź na wspomniany artykuł „Przewodnika Społecznego". Czytając artykuł Solarza poznajemy tę jedyną w swoim rodzaju „rodzinę", jej atmosferę i kulturalne oraz głęboko ludzkie wartości, jakie w życie polskie na swoim odcinku wnosi. Uspokaja ten artykuł pewne rozbudzone przez przeciwników Gaci niepokoje i budzi nieodpartą chęć poznania tej swoistej placówki.

Zastanawiający jest fakt, że dwóch oświatowców umieściło niemal jednocześnie artykuły na temat zagadnienia treści i formy pracy oświatowej. Jeden z nich umieszczony został w omawianym numerze Pracy Oświatowej", p. t. „Treść i forma w działalności oświatowej" przez K. Nowaka, drugi w Nr. 3 „Oświaty Pozaszkolnej: „O stabilizację form pracy oświatowej" — A. Urbańskiego. Urbański omawia przyczyny prędkiego przeżywania się form pracy, kiedy młodzież się nudzi, i nawołuje oświatowców do pogłębienia i urozmaicania roboty oświatowej. Nowak pogłębia to zagadnienie. Na wstępie podkreśla również owo przerzucanie się z jednych form pracy do innych, lecz wykazuje jednocześnie szczegółowo wszystkie możliwości pogłębiania pracy, uczynienia ze słuchacza konsumenta i uczestnika dóbr kulturalnych. Równowaga między formą obraną w pracy oświatowej a treścią tej pracy nie doprowadza do pozornego nasycenia danego środowiska oświatą... „treść programu musi więc być żywa w odniesieniu do zespołu, musi dotyczyć życia zewnętrznego i wewnętrznego młodzieży". Forma, zdaniem autora, to forma-metoda. Musi ona wypływać z przemyśleń i doświadczeń danego oświatowca. Następnie autor w drugiej części swej pracy odbronzowywa pojęcie świetlicy i kursu, nawołując do zerwania z szablonami i ciężar zagadnienia kładąc oczywiście na barki oświatowca, przyczem jako o podstawowej rzeczy mówi o inteligencji pracownika oświatowego. Na zakończenie autor daje parę przykładów ilustrujących jego wywody. Artykuł jest logicznie zbudowany, porusza bardzo ważny problem, omawia go wyczerpująco i żywo.

Z innych artykułów „Pracy Oświatowej" T. Lubicz-Makowskiego „Kursy w niewielkich środowiskach" daje szereg trafnych i zasadniczych wskazówek. Co jednak czyta się z wielkiem zainteresowaniem, to z ogromną plastyką i przekonywującą obrazowością napisaną migawkę przez F. R.: „Instruktorskim szlakiem". Szereg obrazków stawia nam przed oczy ludzi, ich błędy, zapał, trudy, usiłowania i osiągnięcia, co uwypuklone przez autora wprowadza nas, mieszczan z większych miast, w nieznany kraj. Ciekawy jest fakt, że i w „Oświacie Pozaszkolnej" (Nr. 3) również bardzo barwnie i ciekawie wypadły migawki z terenu: A. Ptaka „Przy warsztacie pracy" i F. Rusina „Już dłużej nie możemy czekać". Tamże znajduje się jeszcze artykuł na oryginalny temat „Pożegnanie poborowych" przez J. M. P. Omawiany numer „Pracy Oświatowej" zawiera jak zwykle sprawozdania prasowe z oświaty pozaszkolnej i z książek w tej dziedzinie. Należy podkreślić, że zjawiają się wreszcie obrazy z terenu, z placówek, co wypełni lukę, którą pismo żywo odczuwało. Omawiany numer „Oświaty Pozaszkolnej" przynosi jeszcze interesujące sprawozdanie W. Kochańskiego: „Bibljoteki oświatowe w powiecie wyrzyskim", P. Podgórskiego: „Ilustrowana żywa gazeta" i T. Matejki: „Działalność oświatowa wydziału powiatowego w Wyrzysku".

Inne pismo regjonalne „Drogowskazy" — zaczyna powoli torować sobie drogę ku własnemu obliczu, ale idzie to narazie bardzo powoli. Ma się jedno wrażenie, że jeśliby komitet redakcyjny sam się wziął do pisania, a materjał napewno ma, to pokazałby ludziom ze swego terenu, o co mu chodzi. A tak, jak jest, to ciągle ma się wrażenie, że niebardzo wiadomo dla kogo jest to pismo i jaki ma mieć charakter. Np. w ostatnim numerze (Nr. 3) na 11 artykułów, 7 stanowią materjały dla prelegentów. Jest już przeprowadzony podział na poszczególne działy, ale np. „Regjon białostocki" zupełnie zawodzi. Są tam tam dwa artykuły, nie zawierające nic szczególnego, o Konopnickiej i Orzeszkowej. Najciekawszy dla czytelnika jest skromniutka, przy końcu umieszczona rubryka: „Głosy z terenu". Otóż tam, jak należy przypuszczać, jest zalążnia przyszłej treści i oblicza „Drogowskazów". Znajdujemy tu wiadomość o kursie rolniczo-oświatowym dla 15 słuchaczy w Choroszczy, przyczem zarząd zakładu nietylko pomieszczenie, ale wogóle stronę materjalną wziął na siebie. Jest w tejże rubryce króciutka wzmianka o działalności K. O. P-u w Sejnach i prośba o wiadomości stamtąd. Te notatki powinnyby rozrosnąć do dużych, barwnych migawek, jak i „Ankieta" którą umieszczono przy końcu numeru. Ankieta zawiera następujące pytania: 1) czy „Drogowskazy" potrzebne są w pra-

cy oświatowej i społecznej, 2) jakie kwestje i działy należy uwzględnić, 3) czy poziom pisma jest odpowiedni, 4) uwagi ogólne. Należy się spodziewać, że jeden z najbliższych numerów przyniesie odpowiedzi i tem samem wytknie zdecydowaną drogę dla pisma, które oby stało się tem dla regjonu białostockiego, czem „Oświata Pozaszkolna" dla Poznańskiego i Pomorza.

Nr. 2. „Biuletynu Oświatowo-Propagandowego K. O. P." nie zawiódł pokładanych w nim nadziei. Zawiera 36 stron druku artykułów i wiadomości rzeczowych i istotnych, oraz pozatem bardzo interesujący załącznik, t. j. szczegółowy niezmiernie program metody i organizacji „Żołnierskiej Szkoły Początkowej" przez L. Terlikowskiego. Nie miejsce jest tutaj na ocenę programu, ale warto się z nim zapoznać. Numer otwiera artykuł wstępny J. Janiczka: „O planową współpracę", gdzie autor na wstępie stwierdza doniosłość oświaty pozaszkolnej dla kultury. Jako zrozumienie tych spraw przez rząd polski przypomina dekret Prezydenta Rzeczpospolitej z 1933 roku i słowa p. premjera M. Zyndram-Kościałkowskiego na plenum Sejmu w lutym roku bieżącego. Zastanawiając się nad rolą i zadaniami instruktorów okręgowych i obwodowych przechodzi do swego zasadniczego tematu: ich współpracy z instruktorami oświatowemi i propagandowemi K. O. P., albowiem: „Dobro jednak sprawy wymaga skoordynowania wysiłków kulturalno-oświatowych, podejmowanych przez czynniki społeczne i państwowe". W imię tego autor uważa, że w prezydjum Powiatowych Komisyj Oświaty Pozaszkolnej powinien zasiadać zawsze instruktor oświatowy i propagandowy K. O. P.-u. K. Wyszomirski swój artykuł: „Nasze zadania na odcinku oświaty rolniczej" kończy następującemi słowami: „K. O. P. musi się stać ośrodkiem pracy oświaty rolniczej na pograniczu. Tego chcemy wszyscy i tak zawsze napewno będzie". Droga do tego prowadzi nietylko, jak pisze autor, przez szkolenie żołnierza K. O. P.-u w tym kierunku, ale i przez te gospodarstwa rolne K. O. P.-u, gdzie żołnierz wykonywując roboty będzie objaśniany, dlaczego to robi. Pozatem trzeba pamiętać, aby gospodarstwa te mogły służyć za przykład sąsiedzkim chłopskim gospodarstwom małorolnym i żeby im nieraz przychodziły z pomocą. Charakterystyczne jest właśnie dla K. O. P-u to ciągłe nastawienie na ludność. Charakterystyczne i więcej niż potrzebne i pożyteczne właśnie na kresach. O tem nastawieniu Kopistów mówi i artykuł Demoulins'a: „Tędy droga" poruszający sprawę kulturalnego współżycia Polaków i Litwinów. Kiedy czyta się ten artykuł, jakże innego znaczenia i odmiennej głębokiej a istotnej treści nabiera słowo pacyfikacja, które mimowoli przy czytaniu tego artykułu przychodzi na myśl. A sięga jednocześnie do dawnych a najpiękniejszych i najbardziej wartościowych tradycyj polityki polskiej. W literaturze polskiej nie znalazłam do tej pory artykułu tego rodzaju jak L. Ordyńca „Studjum sytuacji w wyszkoleniu propagandowem". Jak wygląda specyficzna „propaganda" uprawiana wobec ludności i własnych żołnierzy wiemy. Otóż autor tak pisze: „Celem działania propagandowego jest dokonanie takich zmian w światopoglądzie i woli człowieka, aby ten człowiek stał się dla naszych celów pozytywny". Owo zagadnienie woli i pozytywności robi z propagandy wychowawcę dobywającego z ludzi ich twórcze możliwości. Jest to również rehabilitacja spłyconego i wypaczonego słowa i pojęcia. Propaganda dla Ordyńca to walka i sztuka. Aby propagandę przeprowadzić należy nakreślić sobie dyspozycję: 1) zadanie, jakie ma się do wykonania, 2) poznanie i objęcie całokształtu sytuacji (teren, człowiek, jego idee i wreszcie czas), 3) należy poznać możliwości własne i przeciwnika, 4) wykonanie, 5) ocena skutków działania. Bardzo ciekawy, bo wprowadzający do prac K. O. P-u jest dział „Na warsztacie". W imię owej koordynacji, o której pisał J. Janiczek, wprowadzono rubrykę: „Co robią inni na pograniczu?" Nie potrzeba wyjaśniać, dlaczego umieszczono dział: „Co robią nasi sąsiedzi — praca oświatowa w Z. S. R. R.". Zamieszczono także urywek z pamiętnika instruktora oświatowego i propagandowego z zakresu czytelnictwa. Otóż dobrzeby było, gdyby K. O. P. zapoznał ogół z tem zagadnieniem pamiętnikarstwa.

„Przewodnik Społeczny" spełnia zapowiedź fachowego pogłębiania swych oświatowców i przynosi w Nr. 3 artykuł M. Wachowskiego: „O zadaniach oświatowych". Autor stawia swoje zagadnienie w następujący sposób: „Jak należy myśleć o zadaniach oświatowych, aby mieć jasną świadomość swych zamierzeń o możliwości ich urzeczywistnienia?" Wachowski przeprowadza krytykę celów, jakie stawiają sobie oświatowcy i po części negatywnej przechodzi do pozytywnej. Na ideał wychowawczy ma wpływ i rzeczywistość pozawychowawcza i z tem zdaniem autora należy się liczyć. Dlatego formuła najwyższego celu wychowawczego musi odpowiadać następującym postulatom: „1) winna traktować o wartościach, które należy urzeczywistnić poza systemem działań wychowawczych, 2) powinna również formułować tylko wartości dające się urzeczywistnić w drodze wychowania, 3) ideał musi być tak szczegółowo sformułowany, żeby umożliwiał następstwo poszczególnych stadjów wychowania i 4) ideał wychowawczy wychowawcy powinien stać się ideałem wychowanka także po skończeniu okresu wychowawczego". Do najwyższego ideału trzeba wychowanka tak prowadzić, aby nie stało się wychowanie propagandą: to jest — należy nie zaniedbywać umiejętności wychowanków. Między jednym a drugim czynnikiem musi być równoległość. Nasuwa się myśl, że propaganda w rozumieniu Wachowskiego niema nic wspólnego z propagandą w pojęciu Ordyńca. Następnie autor zajmuje się sprawą szczegółowych zadań wychowawczych, wypowiadając na ten temat szereg słusznych zdań. Co jest niezaprzeczonym minusem u Wachowskiego to jakaś bezbarwność i brak temperamentu. Prace jego traktujące o niezmiernie interesujących problemach i pisane według wszelkich zasad metodyki są blade, czuć je literą, nie życiem. A to jest niemniejsza krzywda dla czytelnika jak i dla tego niemal jedynego teoretyka piszącego w Polsce na temat zagadnień oświaty pozaszkolnej.

„Teatr Ludowy" w Nr. 2 przynosi bardzo ładne, ciekawie pomyślane i opracowane przez J. Turowiczównę widowisko: „Praca w mieście", na podstawie powieści: „Fachowiec" Berenta, „Zawody" J. Kaden - Bandrowskiego", „Przedwiośnie" i „Promień' St. Żeromskiego, „Oczy i ręce" Kornackiego i t. d. Dekoracje bardzo poprostu i z uwypukleniem idei widowiska zaprojektował A. Jabłoński. Nr. 3 przynosi M. Mikuty żywotną, jak zwykle, pracę: „Uwagi o przedstawieniach", a W. Banaszewska dała inscenizację: „W rocznicę śmierci Marszałka" opracowaną ciekawie i głęboko.

Nr. 3 „Kierownika", organu Kat. Zw. Mł. Ż. i Kat. Zw. Mł. M., daje z zakresu oświaty J. Orlicza: „Zajęcia świetlicowe w oddziałach", artykulik bardzo krótki i powierzchowny.

Bardzo ciekawy i znamienny artykuł umieściło lubelskie „Ognisko Nauczycielskie" p. t.: „Rozważania". Omawiając nędzę ludu wiejskiego i miejskiego autor dochodzi do konkluzji, że nauczycielstwo musi zająć wyraźne stanowisko w walce z tą nędzą. Ono rozbudza dążenia emancypacyjne przez wznoszenie ludzi na wyższy szczebel kultury i ono w połowie drogi nie może opuścić tych, których wychowało i wykształciło i w których rozbudzało tęsknotę do innego życia. „Wszędzie gdzie się ruszymy, widzimy rażące sprzeczności żądań, wymagań i konieczności państwowych czy społecznych z rzeczywistością... musimy wskazać nietylko cele, lecz i środki, które mają posłużyć do osiągnięcia celów. Robiąc apetyt musimy z całą odpowiedzialnością odpowiedzieć, jak ten apetyt zaspokoić. Gdy to zrobimy postawimy kropkę nad i". Artykuł ten mówi wyraźnie o głębokiem zastanawianiu się nad istotną społeczną rolą nauczycieli. Jednak artykuł ten powinni poznać i przemyśleć nauczyciele ludzi dorosłych, z oświaty pozaszkolnej. Autor dodaje jeszcze „musimy się dobrze zastanowić nad wyborem drogi".

Nr. Nr. 11 i 12 „Pionu" zawierają artykuły B. Suchodolskiego: „Wymagania" i „Drugi tor". Chociaż autor w pierwszym artykule pisze o szkolnictwie powszechnem, jednak rozważania te są w ścisłej łączności z artykułami poprzedniemi i prowadzone są

na podłożu zagadnień kultury. Dlatego należy o tem tu wspomnieć. Natomiast artykuł drugi, porusza między innemi dla oświaty pozaszkolnej sprawę bardzo istotną, mianowicie samokształcenie. Wykształcenie autora i jakość przemyśleń pogłębiają i rzucają na szerokie tło rzeczywistości każde zagadnienie, do którego bierze się Suchodolski. Dlatego rozważania Suchodolskiego są zawsze żywotne i wyrastają z życia. Jest to u tego autora zdobycz ostatnich paru lat. Istoty oświaty pozaszkolnej dotyczy takie zdanie: „A jednak młodzież i dorośli, podobnie, jak i dzieci, pragną przedewszystkiem rozumieć rzeczywistość, a nie zaznajamiać się z poszczególnemi naukami". O tem powinni pamiętać w pierwszym rzędzie twórcy uniwersytetów powszechnych w Polsce. Jest to zasadnicze zagadnienie po dziś dzień nierozwiązane.

I. Borkowska-Nelkenowa.

ZADANIA PSYCHOLOGA SZKOLNEGO, OMAWIANE NA PÓŁNOCNO-ANGIELSKIEJ KONFERENCJI WYCHOWANIA.

Na łamach czasopisma „Education" omówiono przebieg 29 Północno-Angielskiej Konferencji Wychowania, która odbyła się w początkach stycznia r. b. w Bridlington. Poszczególne sekcje Konferencji obradowały nad następującemi zagadnieniami: 1) sprawozdanie i dyskusja nad t. zw. Planem Hadow; 2) wychowanie obywatelskie; 3) budynki szkolne; 4) zadania psychologa szkolnego; 5) muzyka w szkole; 6) wychowanie fizyczne.

Ze względu na nowość i aktualność zagadnienia streścimy obszerniej referat okręgowego inspektora szkolnego dr. A. G. Hughes'a o „Zadaniach psychologa szkolnego", tembardziej, że zagadnienie to jest również aktualne i dyskutowane na terenie szkolnictwa polskiego.

Praca psychologa szkolnego obejmuje 4 główne dziedziny: 1) wychowanie dzieci trudnych; 2) poradnictwo dla młodzieży opuszczającej szkołę powszechną w sprawie dalszego kierunku kształcenia; 3) poradnictwo zawodowe dla młodzieży opuszczającej szkołę średnią; 4) głos doradczy i pomoc przy eksperymentach wychowawczych i wypróbowywaniu nowych metod. Prócz tych głównych zadań psycholog może pracować naukowo w zakresie psychologji dziecka, znajdując w szkole bogaty materjał doświadczalny. Wreszcie obecność psychologa w szkole ma wielkie znaczenie ze względu na psychologizację nauczycielstwa.

W szkole spotykamy 3 typy trudnych dzieci: dzieci zacofane, dzieci niezręczne i dzieci trudne pod względem wychowawczym, których zachowanie jest nieprzystosowane do wymagań życia. O dzieciach tych trzeba myśleć raczej jako o jednostkach cierpiących wskutek własnych trudności, niż jako o uczniach, sprawiających kłopot nauczycielowi. Postawę tę łatwiej zdobyć może psycholog, niż nauczyciel. Twierdzenie, że psycholog zbytnio podkreśla trudności, że dawniej nie było tak wiele dzieci trudnych, nie jest słuszne. Dzieci, dziś uznane za trudne, nie przedstawiałyby trudności 30 lat temu, gdyż dziecko zacofane poprostu pozostawiano w niższych klasach; dziecko o małej sprawności ruchowej najwyżej źle pisało, lecz nie miało trudności, które nastręcza nowoczesna szkoła przez wychowanie fizyczne, nacisk na zajęcia praktyczne i roboty ręczne. Z trudnościami wychowawczemi radzono sobie poprostu przy pomocy kary cielesnej. Psycholog szkolny szuka przyczyny trudności, gdyż djagnoza jest pierwszym krokiem w postępowaniu z trudnemi dziećmi. Nie chodzi o szczególnie ciężkie przypadki, które kieruje się do szkół specjalnych i klinik psychjatryczno-wychowawczych, lecz o znacznie większą od nich ilość przypadków lżejszych, którą znajdziemy w każdej normalnej szkole. Chodzi o dzieci raczej niezdolne, niż niedorozwinięte, o dzieci raczej niezręczne, niż z defektami fizycznemi, o dzieci nieznośne raczej, niż przestępcze. Postęp w wychowaniu jest dziś zahamowany przez brak psychologicznej djagnozy i postępowania, tak jak kiedyś był hamowany przez brak djagnozy lekarskiej i postępowania leczniczego.

Praca psychologa szkolnego musi być ściśle związana z pracą nauczyciela. Wpływ psychologa, doradcy przy traktowaniu trudnych przypadków, powinien rozciągnąć się na całą szkołę; psycholog, wyjaśniając trudności dzieci anormalnych, pomoże nauczycielowi do wyszukania trudności w zachowaniu dzieci normalnych.

Wielką rolę odgrywa psycholog przy s e l e k c j i do szkół średnich, zarówno jeśli chodzi o dobór szkoły dla dziecka, jak i o dobór młodzieży do szkoły. Referent doradza, aby przeeksperymentować w szkole różne rodzaje a r k u s z y o b s e r w a c y j n y c h, na których notowanoby dane, pomocne później przy selekcji. Zarówno przy eksperymentach, jak przy zużytkowaniu ostatecznem arkusza obserwacyjnego dla celów selekcji psycholog powinien mieć fachowy głos doradczy. Ze względu na obeznanie z techniką pomiarów inteligencji i uzdolnień psycholog powinien brać udział w naukowem opracowaniu t e c h n i k i e g z a m i n ó w, zarówno jeśli chodzi o materjał, jak i o stopnie. Jeśli chodzi o p o r a d n i c t w o z a w o d o w e, stwierdzono doświadczalnie, że nawet przy dzisiejszym stanie wiedzy psycholog oszczędza wiele pomyłek.

Przy wypróbowywaniu nowych planów wychowawczych, przy eksperymentowaniu nowych metod pomoc psychologa może oszczędzić licznych błędów, pozwoli uniknąć straty czasu, ostrzeże przed inowacjami w pewnej dziedzinie, namówi do stosowania nowych metod w innej. Wprowadzanie metod indywidualnych do szkoły jest zasługą psychologów, którzy stwierdzili korzyści w postępowaniu indywidualnem z dziećmi trudnemi, a poza tem ugruntowują te metody na nauce o różnicach indywidualnych. Można wymienić różne rodzaje eksperymentów, przy których psychologiczne opracowanie pozwoli na planowe i naukowe stosowanie, zamiast błądzenia poomacku, czy to będzie film lub radjo w szkole, koncentracja przedmiotów i t. p.

Przeciwnicy mogą wysuwać niebezpieczeństwo pracy psychologa przy dzisiejszym niedoskonałym stanie wiedzy psychologicznej; nie wiadomo jakie przygotowanie powinien mieć psycholog, czy ma być psychoanalitykiem, behaviorystą czy też ograniczyć się do badań testowych i statystyki. Referent, nawiązując do różnorodności zadań, przez niego wskazanych, stwierdza, że psycholog szkolny musi posiadać jak najszersze zainteresowania. Ogólne wykształcenie powinien otrzymać na uniwersytecie w zakresie psychologji i pedagogiki, pozatem powinien odbyć praktykę w pracowniach psychologicznych i poradniach dla dzieci trudnych. Referent kładzie specjalny nacisk na f a c h o w o ś ć psychologa szkolnego.

Drugim zarzutem, wysuwanym przeciw stanowisku psychologa szkolnego jest rzekome wytwarzanie w szkole pewnego rodzaju psychologicznej hipochondrji. Jednakże psycholog nie ma zajmować się jedynie przypadkami anormalnemi — w zakres jego zadań wchodzą również pozytywne zagadnienia wychowawcze. Z drugiej strony przez długi jeszcze czas psychologów będzie stosunkowo mało w porównaniu z ilością uczniów, tak że niekażde dziecko będzie poddane badaniom psychologicznym poza pewnemi badaniami inteligencji i uzdolnień. Przytem w miarę polepszania się metod nauczania i wychowania zniknie również część trudności i zmniejszy się potrzeba specjalnego traktowania psychologicznego poszczególnych jednostek.

Nie należy oczekiwać od psychologa, że zdziała w szkole cuda, szczególnie na początek. Jednakże jeśli współpracując z nauczycielem i lekarzem zredukuje choćby o mały procent trudności, pomoże choćby niewielu dzieciom, a o ten sam procent podniesie zainteresowanie kulturą, ożywi zagadnienia wychowawcze, zadanie jego będzie w dużej części spełnione.

(Education, January 10, 1936). R. M.

KOMISJA PARLAMENTARNA W SPRAWIE USTAWY O WYCHOWANIU.

W związku z podanemi w lutowych numerach „Education" wiadomościami o protestach przeciwko rządowemu projektowi ustawy o przedłużeniu obowiązku szkolnego

w Anglji ze względu na przewidywane liczne wyjątki od tego obowiązku, „Education" w numerze marcowym donosi, że komisja, złożona z członków Izby Gmin wszystkich partyj, obradowała nad poprawkami do projektu tej ustawy. Zgodzono się ogólnie na to, by paragraf o wyjątkach od przedłużenia obowiązku szkolnego stopniowo wygasał: co rok kasowanoby wyjątki dla każdego rocznika dzieci czternasto — piętnastoletnich, tak że w 1941 roku nie byłoby już wcale wyjątków od ustawy.

(Education. March 6. 1936). R. M.

KRYZYS SZKOŁY ŚREDNIEJ WE FRANCJI.

Pod charakterystycznym tytułem „Trzeba zaradzić wielkiej niedoli nauczania średniego", p. Marceli Hervier analizuje w „Revue Universitaire" dzisiejszy stan szkolnictwa średniego we Francji i, stwierdziwszy w tej dziedzinie krytyczną sytuację, występuje z inicjatywą reformy.

Programy szkolnictwa średniego — wywodzi autor — wykazują naturalną tendencję w kierunku rozbudowy, z drugiej znów strony coraz bardziej absorbuje troska o rozwój cielesny młodzieży. Ten dylemat staje się groźny na tle tak silnie odczuwanego w obecnej szkole braku czasu.

Jedni proponują więc — redukcję programów. Ale redukcja nie jest bynajmniej łatwa. Przedmioty kształcące umysł, przedewszystkiem języki, nie poddadzą się amputacji, mimo bowiem doskonalenia metod dydaktycznych, nie można przyśpieszyć dojrzałości umysłu młodzieży i jej zdolności myślenia, zdobywanej długim wysiłkiem osobistym. Również trudno redukować materjał przedmiotów, które wzbogacają zasób koniecznych wiadomości. Wręcz przeciwnie nawet — ten materjał naukowy rozwija się i w dziedzinie literatury i historji i nauk ścisłych, gdyż wiedza posuwa się wciąż naprzód. A znów, nie dotrzymując kroku nowym zdobyczom naukowym, trudno zrozumieć podstawy współczesnego życia.

Jednocześnie epoka dzisiejsza silnie podkreśla konieczność wychowania fizycznego. Z wielu powodów wydaje się nieuniknioną racjonalna zaprawa w tym kierunku, a to wymaga i wyszkolonego personelu, i odpowiedniego miejsca, i — czasu. Pozatem rozwija się akcja na rzecz zużytkowania w utylitarny sposób feryj, które, o ile można przypuszczać, zostaną jeszcze więcej przedłużone. Wniosek stąd jasny: zasób czasu, przeznaczony na naukę, kurczy się coraz bardziej.

W tym stanie rzeczy rozlegają się nieustannie skargi na słabe przygotowanie młodzieży szkolnej, na jej ignorancję ogólną i braki w ortografji, na niezdolność myślenia.

Zdaniem autora, jedna jest na to rada: przedłużyć trwanie studjów. Co już uczyniono w szkolnictwie powszechnem, organizując naukę pozaszkolną, należy zastosować i w szkole średniej. Przedłużenie studjów o rok nie przyniesie młodzieży straty, życie bowiem, które w dzisiejszem społeczeństwie rozpoczyna się późno, wymaga specjalnego przygotowania uprzedniego.

Ten dodatkowy rok nauki należałoby umieścić po ukończeniu ostatniej klasy (pierwszej w systemie francuskim), jako przygotowanie do matury (baccalauréat). Celem byłoby tu nie przysposobienie do studjów wyższych, lecz — rozszerzenie kursu średniego. Program dodatkowy zawierałby studja literackie, ułatwiając w ten sposób sztukę pisania i lepszą orjentację w nowszych okresach literackich, a pozatem przekształcony kurs historji i kulturę literacką w związku z nauką języków nowożytnych, wreszcie — konferencje, wprowadzające w filozofję.

(„Revue Universitaire", Novembre 1935, Nr. 9. — Marcel Hervier, professeur de Première au Lycée Janson-de-Sailly: „Pour remédier à la grande pitié de l'enseignement secondaire"). T. J.

Zagadnienie związku między orjentacją zawodową a szkołą średnią, wysunięte na pierwszym „Kongresie narodowym orjentatorów francuskich" w Paryżu (r. 1935), zwróciło na siebie uwagę, zarówno świata pedagogicznego, jak i — szerszych kół społeczeństwa.

Wprowadzenie we Francji bezpłatnego nauczania w szkolnictwie średniem (częściowo w r. 1930, całkowicie zaś — w r. 1933) wytworzyło szczególną sytuację. Z jednej strony młodzież zyskuje duże możliwości kształcenia się w liceach i kolegjach, z drugiej znów — groźny kryzys i klęska bezrobocia skazuje potem tę młodzież na dramatyczne perypetje w poszukiwaniu pracy.

Zdaniem p. Léo Perrotin, jednego z głównych referentów wspomnianego Kongresu, wyjście z tej przejściowej sprzeczności przynieść winna selekcja młodzieży w szkołach średnich. Związana nierozdzielnie z bezpłatnością nauczania, selekcja zdoła uchronić te szkoły od nadmiernego balastu uczniów niezdolnych i miernych.

W okresie powojennym, między rokiem 1922 a 1927, w liceach i kolegjach francuskich znalazła się ogromna rzesza chłopców z zamożnych rodzin, która, po mozolnem przeważnie dojściu do matury (baccalauréat), zapełnia dzisiaj uniwersytety. Był to okres ułatwień szkolnych. I dopiero w r. 1933, po całym szeregu wahań, wprowadzono — obok bezpłatności nauczania — obecny régime egzaminów przejściowych w szkole średniej.

Przy wstępowaniu do liceum nie istniała dotąd jakakolwiek orjentacja. Szkoła średnia była tradycyjnie przeznaczona dla dzieci określonej warstwy społecznej: siłą bezładu w postaci nawyków, tradycyj i ambicyj rodzinnych, dzieci te przejść musiały przez liceum czy kolegjum. Jedynie system stypendjów umożliwiał filtrowanie młodzieży, stwarzając w ten sposób jakby elitę uczniów szkół średnich. Szkoły wyższe również traktowały liberalnie zastępy nowych maturzystów: mało kto jeszcze trapił się widmem nadprodukcji intelektualnej.

Dopiero przeżywany obecnie stan ostrego kryzysu otworzył oczy na konieczność selekcjonowania młodzieży, wstępującej do szkoły średniej ogólnokształcącej. Konieczność tę odczuły zresztą i szkoły zawodowe we Francji, organizując u siebie wstępną selekcję kandydatów.

Jednakże, jak stwierdza p. Perrotin, rodzice, a nawet wychowawcy, nie są dokładnie poinformowani, czem jest dzisiejsza szkoła średnia. Tę nieznajomość wytworzyły liczne i częste zmiany programów szkolnych, a obok tego — brak zainteresowania, jaki ujawniają w tym kierunku władze administracji szkolnej. Inspektoraty rzadko kiedy wtajemniczają personel szkół powszechnych w istotę szkolnictwa średniego ogólnokształcącego czy zawodowego, i w rezultacie nieświadome rzeczy nauczycielstwo nie może służyć kompetentną informacją lub radą rodzicom swych młodocianych wychowanków. A tymczasem właśnie wychowawca szkoły powszechnej, znający stan fizyczny i psychiczny swego ucznia oraz jego warunki domowe, winien opinjować o dalszych krokach chłopca, opinjować wespół z nauczycielem szkoły średniej na podstawie zbadania „uzdolnień i wiadomości" kandydata i decydować o jego przydatności do klasy szóstej (pierwszy rok liceum francuskiego).

Ta klasa szósta i następna piąta (numeracja klas w porządku odwrotnym), przeznaczone normalnie dla dzieci od lat jedenastu do trzynastu, są to „klasy wtajemniczenia, nawet próby". Szósta A z łaciną i szósta B z językiem nowożytnym nastręczają nieraz wielkie trudności swym młodocianym adeptom, którzy przy przejściu do klasy piątej trafiają na przeszkodę w postaci dość surowego egzaminu.

Zdaniem autora, należałoby w ciągu tych dwóch pierwszych lat nauki licealnej stworzyć warunki, ułatwiające chłopcu okazanie wszystkich jego możliwości. I dopiero, w razie niepowodzenia, nie przesuwać chłopca do klasy czwartej, gdzie w planie oddziału A figuruje greka, a w B — dwa języki nowożytne. Tu więc, na drodze z klasy piątej do czwartej, powinna się wznosić pierwsza przeszkoda selekcjonująca. Po przebyciu

następnego etapu dwuletniego „czwarta—trzecia" konieczna jest dalsza selekcja, zanim nastąpią ostatnie dwa lata studjów średnich, zakończone egzaminem dojrzałości (baccalauréat).

Sprawa późniejszego wyboru zawodu jest już bardziej skomplikowana. Wymaga ona wspólnych i łącznych opinij rodziny, nauczycieli i samego chłopca. Należałoby uprzednio zbadać krzywe rezultatów, osiągniętych dotychczas przez kandydata, zdolności, ujawnione przezeń zaczynając od klasy szóstej, uwagi różnych profesorów, szczegółowe wyniki egzaminu dojrzałości. Potrzebne są też wypowiedzi zainteresowanego młodzieńca odnośnie jego upodobań i ambicyj. Rozsądek nakazuje zwrócić się również do kompetentnych instytucyj, informujących o różnych zawodach. Takimi miarodajnymi orjentatorami są: Uniwersyteckie Biuro Statystyczne, Biuro informacji i orjentacji szkolnej, urzędy orjentacji zawodowej i t. p.

Na sam koniec pozostawił autor dwie kwestje, dotyczące. 1) uczniów, „źle zorjentowanych" i niezdolnych kontynuować rozpoczętych studjów średnich, oraz 2) związku, zachodzącego między racjonalną selekcją a orjentacją.

Pierwszą sprawę poważnie utrudnia brak łączności między różnemi szkołami drugiego stopnia (średniemi). Programy szkół ogólnokształcących i zawodowych tak są odmienne, że przejście ucznia z liceum do innego zakładu jest wręcz niemożliwe. Należałoby tedy, w drodze liberalniejszych przepisów i reglamentacji, ułatwić młodzieży zmianę szkoły w obrębie szkolnictwa średniego.

Co się tyczy zagadnienia drugiego, to przebieg postępów ucznia w szkole średniej (matematyka, łacina, języki nowożytne) stanowi, sam w sobie, wystarczający dowód „testowy" dla selekcji, jako oparty na doświadczeniach stałych, skoordynowanych i powiązanych w jedną spoistą całość. Łącznie z próbami laboratoryjnemi, psychologicznemi i pomiarami lekarskiemi tworzy on dla rodziców młodzieńca dostateczny materjał selekcyjny.

Jakkolwiek — konkluduje autor — brak harmonji między poszczególnemi organizmami szkolnemi oraz inne jeszcze okoliczności aktualne utrudniają sprawę orjentacji młodzieży, można wskazać następujące wytyczne. Po ukończeniu szkoły powszechnej świadectwo winno stanowić pierwszy czynnik preselekcyjny przy wstępowaniu do szkoły średniej, pod warunkiem jednak, aby odpowiadało ono istotnym wymaganiom. W toku dalszych studjów selekcja „stała i postępowa" powinna doprowadzić do właściwych orjentacyj w związku z akcentującemi się z roku na rok zdolnościami chłopca. Pożądane jest też budzenie w nim zamiłowania do zajęć ręcznych. Po ukończeniu szkoły średniej, przy wyborze zawodu, który nie jest wyłącznie funkcją uzdolnień indywidualnych, ale też i warunków domowych oraz „rynkowych", niezbędnym warunkiem racjonalnej orjentacji jest informacja społeczna obok obserwacji psychologicznej, stosowanej zarówno przez samego młodzieńca, jak i — przez jej opiekunów.

(„Revue Universitaire", Décembre 1935, Nr. 10; Léo Perrotin, professeur au Lycée de Bordeaux, Membre du Conseil Supérieur de l'Instruction Publique: „L'orientation professionnelle et l'enseignement secondaire"). T. J.

KLASA SZKOLNA JAKO DEMOKRATYCZNIE ZORGANIZOWANE SPOŁECZEŃSTWO.

Walter Weber nawiązując do swoich na temat klasy szkolnej jako demokratycznie zorganizowanego społeczeństwa rozważań, pomieszczonych w nr. 9 „Schweizer-Erziehungs-Rundschau (Dezember 1935), których streszczenie podaliśmy w zeszycie 2 Oświaty i Wychowania z 1936 r., kontynuuje w dalszym ciągu omawiane zagadnienie w nr. 10 Schweizer-Erziehungs-Rundschau (Januar 1936), dzieląc się z czytelnikami szeregiem spostrzeżeń z praktyki samorządu uczniowskiego. Ponieważ uwagi te rozważają oma-

 wiany problem w przekroju systematycznej rozbudowy i automatycznego nawarstwiania zadań samorządu szkolnego, uważaliśmy za wskazane podać je w streszczeniu czytelnikowi polskiemu.

Najodpowiedniejszym spowodu swej niezłożoności tematem rozważań dla zaczynającego działalność samorządu klasowego jest, zdaniem autora, opracowanie regulaminu dla „porządkowego klasy", który z polecenia klasy, według jej zarządzeń i pod jej kontrolą winien dbać o czystość tablic, przygotowanie kredy i gąbki, systematyczne przewietrzanie klasy, porządek pod ławkami i w sali szkolnej (n. p. dopilnowanie zakazu rozrzucania strzępów papieru, skórek pomarańczowych i t. d.), przygotowanie odpowiednich pomocy naukowych: map, tablic, cyrkli i t. p., pielęgnowanie kwiatów, o ile są w danej klasie i t. d. „Porządkowy klasy" sprawuje swe czynności zazwyczaj tylko przez jeden tydzień. Autor stwierdza, że klasy, w których wprowadził samorząd określały czynności porządkowego bardzo ogólnikowo, przekazując szczegóły inicjatywie porządkowych. Co soboty na posiedzeniach samorządu klasowego praca porządkowych bywała poddawana krytycznej ocenie; o ile ocena wypadła pomyślnie, to albo któryś z uczniów, albo też przewodniczący samorządu wyrażał „porządkowemu" podziękowanie. Autor uważa ten moment za ważny, ze względów wychowawczych, przez wyrażenie uznania za dobrze wypełniony obowiązek. Pozatem krytyka uczniów ma daleko większe znaczenie w tym wypadku, aniżeli nauczyciela. Także i porządkowi występują z nowemi projektami na przyszłość, albo też współkoledzy zwracają uwagę na jakąś nową pracę porządkowego, podkreślając z uznaniem konieczność jej kontynuowania. Wkrótce też powyższy problem zostaje rozwiązany całkowicie. W praktyce autora, członek samorządu szkolnego stan ten określił następująco: „Nie słyszało się wiele o porządkowych. To dobry znak. Praca została wykonana spokojnie. Dziękuję im w imieniu klasy". Uczniowie są bardzo czuli i pragną uznania swych wysiłków. Uczeń klasy trzeciej odezwał się raz z dumą do nauczyciela: „Także pani sprzątająca klasę nie podniosła w czasie ostatniego kwartału żadnych zastrzeżeń przeciw porządkowi, jak to często w drugiej klasie się zdarzało". A kiedy nauczyciel potwierdził ten stan rzeczy i opowiedział, że i on zapytywał sprzątającą klasę i otrzymał odpowiedź, że porządek w klasie o wiele, wiele lepiej przedstawia się, aniżeli w roku zeszłym, zadowolenie uczniów było niebywale duże. Specjalnie uczniowie, którzy nie mogli poszczycić się wybitnemi wynikami w nauce, ani też udziałem w dyskusji zebrań samorządu szkolnego, bardzo chętnie podejmowali się tego rodzaju prac, ciesząc się, że mogą czemś przysłużyć się klasie i zyskać uznanie, a nawet pochwałę. Także i inni uczniowie przekonywali się, że poza osiągnięciami intelektualnemi i sportowemi, istnieją w życiu i inne czynności, które proste umysły wykonują dla dobra ogółu. Moment ten może również wykorzystać i nauczyciel, zwracając uwagę na to, że każda jednostka ma swoje specjalne zadanie do spełnienia, i że o wiele mniej jest ważny rodzaj zajęcia, ile korzyść, jaką przynosi społeczeństwu.

Na o wiele większe trudności od organizacji porządku w klasie napotyka przeprowadzenie samowychowania w zakresie spokojnego zachowania się w klasie, przy osiągnięciu atoli wyników, daje uczniom tem większe zadowolenie. Trudności zaś w przeprowadzeniu tego zadania bezpośrednio wprowadzają uczniów w znajomość organizacji państwowo-społecznej.

Kiedy autor, zamierzając zainteresować samorząd trzeciej klasy zagadnieniem samowychowania, zwrócił się do uczniów z zapytaniem, jaką dziedziną z tego zakresu pragnęliby sami się zająć, odpowiedziano: „Jeśli nauczyciel opuści w czasie lekcji klasę, chcielibyśmy spokojnie pracować". W czasie dalszej nad tem zagadnieniem dyskusji, piętnastoletni uczniowie oświadczyli, że wskazanem by było, by w czasie lekcji uczniowie nie rozmawiali, nie przeszkadzali szuraniem nogami, zbyt głośnym kaszlaniem i t. p. Na zapytanie zaś autora, co w ten sposób pragnęliby osiągnąć, odpowiedzieli, że pragnęliby uniknąć przeszkadzania w czasie lekcyj ustnych i przy wykonywaniu prac pisem-

nych. Pozatem, o ileby nauczyciel na daną lekcję nie przyszedł, albo też w czasie lekcji został z klasy wywołany, uczniowie winni dalej pracować, przyczem winno być wolno zwrócić się z zapytaniem do sąsiada, oczywiście cicho. Jeden z uczniów dodał, że także i w czasie obecności nauczyciela w klasie winno być wolno zwrócić się do kolegi z zapytaniem, oczywiście tylko w sprawach lekcji. Stwierdzono przytem, że kontrola będzie bardzo trudna, ponieważ rozmawiający będą mogli usprawiedliwiać się, że właśnie w sprawie lekcji rozmawiali. Początkowo postanowiono nie wybierać żadnego „nadzorcy spokoju", lecz starać się przeprowadzić uchwaloną ustawę bez nadzoru. Ustawa zaś brzmiała: „Należy wszystkiego unikać, coby przeszkadzało nauce i pracy. W czasie pisemnych zajęć dozwolone jest zwrócenie się cicho do sąsiada o wyjaśnienie w sprawie lekcji".

Po upływie tygodnia uczniowie oświadczyli, że ten sposób utrzymania spokoju w klasie odpowiada im znacznie bardziej, aniżeli dotychczasowy, zaznaczono jednak przytem szczerze, że często nie można się było opanować, niejednokrotnie o nowem prawie zapominano i że potrzeba będzie pewnego czasu do przyzwyczajenia się do nowego porządku. Równocześnie rozszerzono „prawo o spokojnem zachowaniu się" na wszystkie lekcje szkolne oraz na lekcje śpiewu, których udzielał ksiądz wikary wspólnie dla trzech klas i w czasie których panował nieopisany zgiełk. Te lekcje śpiewu stały się źródłem wielu nieudanych wysiłków. Przy końcu tygodnia stwierdzono: „W czasie lekcji śpiewu, która odbyła się ostatniej soboty, mogliśmy się opanować. Prawie ani słowa nie powiedzieliśmy. Na następnej jednak godzinie śpiewu było to niemożliwe, był duży hałas". Jeden z uczniów stwierdził, iż w czasie lekcji śpiewu zauważył koleżankę ze swojej klasy, która stała obok uczenic z klasy drugiej, które ciągle rozmawiały, i zachowywała się tak, jakoby do niej nie mówiono, umiała się opanować i tylko gestem dała im do zrozumienia, by nie pytały się jej ciągle. Jedna z dziewcząt nawoływała w czasie posiedzenia samorządu szkolnego do wytrwania na rozpoczętej drodze, jakkolwiek nie osiąga się odrazu takich wyników, jakichby się pragnęło. Ciekawą uwagę dorzucił jeden z uczniów: „Jeśli jesteśmy spokojni, młodzi uczniowie biorą z nas przykład. Gdyśmy byli w pierwszej klasie, zachowywaliśmy się początkowo cicho. Dopiero kiedy zauważyliśmy, że starsi stale robią hałas, zaczęliśmy ich naśladować".

Mimo wszystko, postęp był szybki i znaczny. Kiedy w dwa tygodnie po uchwaleniu prawa „o spokoju" jeden z nauczycieli musiał opuścić lekcję, uczniowie zajęci sami pracą pisemną przez 60 minut, pracowali zupełnie spokojnie, co na posiedzeniu samorządu z dumą stwierdzono. Jednak w tej dziedzinie nie stwierdził autor prostolinijnego postępu od wypadku do wypadku. Kiedy bowiem miesiąc później uczniowie znów zmuszeni byli pracować bez nadzoru nauczyciela jedną godzinę, okazało się, że u wielu wysiłek w tym kierunku osłabł, podczas, gdy u innych wzrósł, najważniejszem atoli było powstanie uczucia odpowiedzialności za całą klasę. Kiedy na posiedzeniu samorządu zdarzenie to omawiano, niektórzy z uczniów podnieśli, że należałoby po nazwisku wobec wszystkich wymieniać tych, którzy prawa „o spokoju" nie wypełniają. Po letnich wakacjach poczucie, że prawa „o spokoju" bez kar się nie przeprowadzi, wzrosło. Była wprawdzie opozycja, lecz mała. Na wniosek autora postanowiono kar jeszcze przez pewien czas nie stosować, wprowadzono natomiast pewną nowość, polegającą na tem, że sąsiad rozmawiającego miał obowiązek upomnienia go i przestrzegania. Pomogło to nieco. Stwierdzono jednak, że spokój był daleko większy, kiedy rozpoczęto stosować prawo „o spokoju". I wtedy prawie wszyscy zgodzili się na wprowadzenie kar na niestosujących się do ustawy. Ten moment dał nauczycielowi możność przeprowadzenia porównania między życiem gminy szkolnej a życiem państwa — stwierdzenia, że społeczeństwo nie może istnieć bez ustanowienia kar dla tych, którzy łamią jego ustawy.

Mimo wprowadzenia kar, nie udało się osiągnąć pełnego efektu. Uczniowie atoli wykazując bardzo duże przywiązanie do samorządu szkolnego, powierzyli przewodniczącemu zarządu notowanie przeszkadzających w lekcjach i wyznaczanie kary w formie

 przepisania w oznaczonym czasie pół strony tekstu z podręcznika historji, przyczem na przewodniczącego wybrano bardzo energicznego i zdecydowanego ucznia. Kary posypały się jak z rogu obfitości, w przeciągu 14 dni 15 uczniów zostało ukaranych 30 pracami karnemi. Okazało się, że uczniowie są daleko surowsi w wymierzaniu kar od nauczycieli. Surowość ta wywołała jednak bunt. Ukazała się ulotka przeciw przewodniczącemu, opatrzona zdaniami: „Precz z tyranem! Wolny uczeń Szwajcarji nie zniesie Gesslera!", przyczem zwrócono się o podpisy. Podpisało ulotkę tylko kilka dziewcząt, którym silna ręka nowego przewodniczącego nie podobała się. Skoro atoli ulotka dostała się w ręce pierwszego chłopca, ten poinformował o niej przewodniczącego, nie wspominając o podpisach. Przewodniczący zwołał nadzwyczajne zebranie samorządu, z jedynym punktem porządku dziennego: sprawa przeprowadzenia prawa o spokoju. Przypomniał o uchwalonem prawie, pragnieniu wykorzenienia zła od podstaw i przedstawił treść ulotki, która spowodowała go do zwołania dzisiejszego zebrania, by wszyscy mogli się otwarcie wypowiedzieć. Pierwszy zabrał głos autor ulotki, oskarżając przewodniczącego o partyjność, inni wytykali przewodniczącemu, że specjalnie wyszukiwał rozmawiających i że chciał nietylko wprowadzić porządek, ale wszystkich trzymać pod knutem. Postawiono nawet wniosek, by władzę przewodniczącego umniejszyć, przydając mu pomocnika, wespół z którym mógłby decydować o karaniu. Wtedy jedna z dziewcząt przypomniała, że właśnie przy wyborach kierowano się myślą o zdecydowanym i energicznym przewodniczącym, który mógłby wprowadzić porządek w klasie. Przewodniczący zaś ze swej strony stwierdził, że starał się być bezpartyjnym i że chodziło mu tylko o wprowadzenie w życie uchwalonych przez sam samorząd praw. Nastrój się zmienił. Przewodniczący odzyskał zaufanie klasy i wniosek o przydanie mu pomocnika przepadł przygniatającą większością.

Zdaniem autora analogiczne kryzysy samorządu szkolnego są w zasadzie zdrowe. Uczniowie przekonują się, że trzeba być posłusznym prawom, które sami ustanowili, i jak trudne jest wyrokowanie. Nauczyciel przytem na lekcji historji może wyciągnąć z takiego zdarzenia ciekawe analogje z życiem państwowem. Autor n. p. wskazał, że i w demokracji nie może istnieć prawo do nieograniczonej krytyki i wiecznego niezadowolenia, że wybranej dobrowolnie władzy nie można ustawicznie pociągać do odpowiedzialności. Jeśli ktoś uważa, że został ukarany niesłusznie, winien mieć możność dochodzenia swych praw na drodze legalnej, nigdy zaś nie powinien występować jako burzyciel porządku.

W wyniku uwag, samorząd szkolny postanowił rozbudować swe prawo karne w sensie powołania do życia instytucji odwoławczej od decyzji przewodniczącego, którą miało być pełne zebranie samorządu klasy. Z instytucji tej atoli w praktyce nigdy nie korzystano, samoopanowanie się klasy jednak wzrosło niebywale i nie dawało powodów do uwag i skarg nauczycieli. W innych klasach zagadnienie spokoju przeprowadzono w inny sposób, najczęściej powołując do nadzorowania specjalnego urzędnika-ucznia, by nadmiernie nie powiększać władzy przewodniczącego. Bardzo dobre wyniki w omawianym zakresie wydało również odwołanie się do poczucia honoru klasy. Wprowadzono też inne rodzaje kar. N. p. uczeń nadzorujący spisywał na jednej liście stale przeszkadzających rozmową w czasie lekcyj, przyczem każdego zapisanego o tem uwiadamiał. Jeśli ktoś w ciągu czternastu dni został trzykrotnie zapisany, nazwisko jego wymieniano na posiedzeniu pełnego samorządu, przyczem musiał nadto nauczyć się napamięć 20 wierszy wskazanego ustępu z podręcznika szkolnego. Samorząd znów innej klasy wpadł na pomysł graficznego ujęcia ilości tygodniowych napomnień, który to wykres zawieszano następnie w klasie.

Analogiczną walkę, jak o spokój w klasie, przeprowadził samorząd uczniowski przeciw zapominaniu, częściowo przy pomocy specjalnych nadzorców, częściowo przy pomocy kar oraz przez wprowadzenie zeszytów z zapiskami zadanych lekcyj, wzajemnego przypominania it. d. Prowadzono też walkę przeciw spóźnianiu się na lekcje.

W pewnej klasie, korzystającej z samorządu szkolnego, wprowadzili uczniowie jako karę za spóźnianie się opłatę pieniężną, którą jednak udało się autorowi usunąć i zamienić ją na bardziej wartościową wychowawczo.

Wkońcu poświęca autor szereg uwag sądowi koleżeńskiemu. Zagadnienie sądu powinno, podobnie jak i innych dotąd przedstawionych zagadnień, wypłynąć samoczynnie, a nigdy nie powinno być narzucane przez nauczyciela. Już z dotychczasowego przedstawienia rozwoju samorządu okazało się, że uczniowie, chcąc przeprowadzić pewne zamierzenia, muszą posługiwać się karami. Skala stosowanych kar jest dość znaczna: od wymieniania na pełnem zgromadzeniu, poprzez publiczną naganę, polecenie wykonania specjalnych prac, jak: wyuczenie się na pamięć, przepisanie ustępu, ewentualnie drobna kara pieniężna, do pozbawienia prawa wyborczego i najsurowszej z kar bojkotu koleżeńskiego, zabraniającego współkolegom rozmawiania i zabawy z ukaranym. Jeśli jednak uczeń wypełnieniu kary się sprzeciwia, wyłania się nagle zagadnienie, co z nim samorząd ma zrobić. Samorząd w tych wypadkach musi powziąć jakąś decyzję. Powzięcie tej decyzji może nastąpić na posiedzeniu pełnego samorządu, albo też w sądzie koleżeńskim. Początkowo forma nie ma znaczenia. Z biegiem atoli czasu, konieczność zmusza powierzenie rozstrzygania tych spraw mniejszej grupie osób, i w ten sposób dochodzimy do powstania instytucji sądu koleżeńskiego. W tym wypadku nauczyciel winien zapoznać uczniów ze stroną formalną sądzenia, wyłączając zgóry pewne rodzaje przestępstw. Ponieważ niejednokrotnie wyrok może być niesprawiedliwy, obowiązkiem nauczyciela jest zwracanie uwagi na momenty, które pominięte, mogą spowodować wydanie niewłaściwego orzeczenia. W praktyce autora zdarzył się wypadek, że samorząd szkolny wybrał go na jednego z trzech sędziów, tworzących kolegjum sądu. Znaczenie i wpływ sądu na życie klasy ma, zdaniem autora, doniosłe znaczenie.

Nie mniej atoli poza wymienionymi momentami negatywnemi, stosowanemi przez samorząd, winne być wprowadzone momenty pozytywne, jak: pochwały, zaszczytne wzmianki i t. p.

Koroną samorządu klasowego jest wyrobienie w uczniach poczucia prawdziwej koleżeńskości. Pewną trudność w powyższem zagadnieniu powodują, zdaniem autora, nie różnice uzdolnień, lecz różnice płci w szkołach koedukacyjnych, ponieważ chłopcy naogół niechętnie odnoszą się do dziewcząt, nie chcą je wciągać do prac samorządowych i wreszcie występują przeciw nadmiernym roszczeniom koleżanek. Trudności te atoli nie są niepokonalne. Koleżeńskość objawia się w zainteresowaniu chorymi kolegami (odwiedzanie chorych, pisanie do nich listów, powitanie ich przez klasę, gdy wrócili do szkoły), w składaniu przez przewodniczącego samorządu życzeń w dniu imienin poszczególnych uczniów, wreszcie w stępieniu bezwzględności w stosunku do mniej zdolnych i osiągających słabsze wyniki sportowe. Oczywiście można te wyniki osiągnąć i na innej drodze wychowawczej, nie mniej osiąganie ich w drodze wysiłków samych uczniów pozwala nam wierzyć w dobroć natury człowieka i naszej młodzieży.

(Walter Weber, Die Schulklasse als demokratisch organisierte Gemeinschaft, Schweizer-Erziehungs-Rundschau, Nr. 10, Januar 1936).

S. T.

WYCHOWANIE OBYWATELSKIE W AMERYKAŃSKICH KOLEGJACH.

Nieodrazu amerykańskie „colleges" stanęły na tym wysokim poziomie obywatelskim, jaki stanowi obecnie ich słuszną chlubę. Kiedy w r. 1917 rozległo się w Stanach Zjednoczonych wezwanie do broni, opustoszały sale wykładowe: młodzież wyruszyła na pole walki. Ale dopiero w okresie pracy pokojowej widać było, jak wpływ wychowawców kolegjów sięga głęboko we wszystkie dziedziny życia publicznego.

Metody i sposoby oddziaływania obywatelskiego na terenie uczelnianym bywały niejednakowe w różnych epokach i warunkach. W jednej z najstarszych szkół amerykańskich, Harvard College, panowało dawnemi czasy przekonanie, że dobrych obywateli wychować można przedewszystkiem dzięki naukom katechetycznym. Stosowano więc tę jedną tylko zaprawę, choć w Ameryce władze i wpływy świeckie zaczęły dość wcześnie funkcjonować — obok kościelnych. Podobnie działo się i w innej uczelni, Yale, gdzie pierwszym „rektorem" (później zwał się on „prezydentem") był wychowanek Harvard, propagujący przyniesione stamtąd ideały. Także i w szkołach Princeton, Rutgers, Brown i Dartmouth przeważały motywy religijne nad laickiemi, jako jedynie wartościowe w urabianiu obywateli młodych gmin amerykańskich.

Ale potem zaczęło być inaczej. W głośnem „William and Mary College" dr. James Blair w ciągu półwiekowej pionierskiej pracy oświatowej starał się usilnie łączyć wychowanków swojej uczelni ze wszystkiemi niemal poczynaniami kolonji wirgińskiej. Stąd wyszli dwaj późniejsi prezydenci Unji północno-amerykańskiej, Jefferson i Monroe, oraz czterej sygnatarjusze Deklaracji Niepodległości. W Columbia College wprowadzono stosunkowo wcześnie podział programu i kursów na dwie co najmniej grupy, odpowiednio do dwóch kierunków szkolenia słuchaczy — na działaczy publicznych i zawodowców oraz na handlowców i rzemieślników. W porównaniu z wąskim zakresem Harward stanowi to już pewien postęp, ale jest jeszcze dalekie od współczesnej idei wychowania obywatelskiego.

T. zw. Morrill Act z r. 1862, wprowadzający do systemu szkolnictwa kolegja agronomiczne i przemysłowe, uczynił dalszy, znamienny krok na drodze rozwoju programów pod kątem przygotowania zawodowego, a założenie Cornell University miało, w myśl intencyj fundatora, umożliwić „każdemu studja w pożądanym dla niego zakresie".

W czasach obecnych program każdego amerykańskiego „college" stara się realizować zasadę demokratycznego wychowania obywatelskiego. Służą temu przedewszystkiem kursy, traktujące o aparacie rządowym, federalnym, stanowym i lokalnym, o instytucjach publicznych, partjach politycznych, kampanji wyborczej. Za punkt wyjścia wzięto tu kurs zaprawy obywatelskiej, wprowadzony w swoim czasie do programu szkół średnich.

Inowację, odpowiadającą aktualnym zainteresowaniom sprawami społecznemi, stanowią takie elementy nauki obywatelskiej, jak: etyka społeczna i polityczna, higjena społeczna, środki opieki socjalnej i organizacje komunalne, problem wczasów, działalność, związana z przebudową społeczną, wstęp do socjologji.

Coraz bardziej wzrastające znaczenie gospodarczej strony życia, w której każdy obywatel winien zdobyć właściwą kompetencję, skłoniła kolegja do dalszej rozbudowy programu. Wprowadzono więc, obok ekonomji ogólnej, kursy specjalne, traktujące o podstawach handlu międzynarodowego, o grupach i towarzystwach przemysłowych, stosunkach handlowych. Niemałą też rolę w przygotowaniu młodzieży na dobrych obywateli odgrywa psychologja i filozofja.

W ostatnich latach niektóre uczelnie (np. Columbia University) zaczęły wprowadzać t. zw. kursy orjentacyjne, na których są dyskutowane problemy etyki. Kurs, zatytułowany „Wstęp do współczesnej cywilizacji", stanowi rozważania na temat istoty osobowości i jej rozwoju, różnic indywidualnych, języka, ciągłości rasowej i kulturalnej.

Rozwijanie w amerykańskiej młodzieży akademickiej ducha obywatelskiego zależy niewątpliwie od treści programu, jaki realizowano w szkole średniej. Największe jednak znaczenie mają pod tym względem ludzie, zajmujący stanowiska profesorskie. Tylko bowiem odpowiednie jednostki potrafią natchnąć swych słuchaczy ideałami obywatelskiemi, a to przedewszystkiem decyduje o udziale wychowanków kolegjów w poczynaniach prawdziwie obywatelskich.

(„School and Society", November 9, 1935. — Wendell S. Brooks, Billings Polytechnic Institute, Montana: „Citizenship and the college curriculum"). T. J.

Profesor i rektor Uniwersytetu Columbia w New Yorku N. M. Butler w dorocznem sprawozdaniu podaje metody przechodzenia na emeryturę urzędników, pracujących w dziedzinie wychowania. Urzędnik, który przekracza 65 lat, jest pytany, czy chce skorzystać z emerytury; o ile odpowiedź jest przecząca, a niema szczególnych powodów dla usuwania go od pracy, pozostaje na stanowisku tak długo, dopóki jakaś okoliczność nie wznowi tego zagadnienia. Dzięki temu systemowi w uniwersytecie pozostają często najlepsi badacze i profesorowie powyżej lat 65. Druga metoda pozwala na pracę profesorom emerytowanym przy odpowiedniem wynagrodzeniu. Przymusowa emerytura jest według prof. Murray'a czysto biurokratycznem załatwieniem bardzo poważnego zagadnienia, które powinno być rozstrzygnięte z punktu widzenia jednostki. Podobne zdania dają się ostatnio słyszeć w uniwersytetach w Cambridge i Oxfordzie.

(The Journal of Education. March 1936).

R. M.

KSIĄŻKI

JÓZEF MIRSKI: WYCHOWANIE I WYCHOWAWCA. Nakł. „Naszej Księgarni" Sp. Akc. Zw. Naucz. Pol., Warszawa 1936, stron 344.

Przewaga praktyki nad teorją zaznacza się szczególnie silnie w polskich wydawnictwach pedagogicznych ostatniej doby. Oryginalne dzieła pedagogiczne, ściśle teoretyczne, ukazują się u nas rzadko. Niektórzy myśliciele i wielcy pedagogowie skłonni są nawet dopatrywać się w tym stanie rzeczy różnych niepowodzeń szkolnych, jakie niesie życie codzienne. Wszelka jednakże praktyka pedagogiczna, o ile ma wydać zamierzone owoce, musi się oprzeć o należycie opracowaną podbudowę teoretyczną w rozległem tego słowa znaczeniu. Praktyka pedagogiczna bez odpowiednich podstaw teoretycznych istnieć z powodzeniem nie może. Z tych właśnie względów każdą rozprawę teoretyczną, opartą na racjonalnych podstawach i posuwającą naprzód rozważania nad różnemi zagadnieniami, łączącemi się z wychowaniem i nauczaniem, należałoby u nas witać z zadowoleniem, jako wnoszącą nowe myśli i nowe wartości w życie szkolne i codzienną pracę nauczycieli.

Do takich właśnie prac zaliczamy „Wychowanie i wychowawcę" znanego pedagoga Józefa Mirskiego. Zebrał tutaj autor 11 rozpraw i studjów o charakterze wybitnie teoretycznym, drukowanych w latach 1929—35 w różnych wydawnictwach polskich i obcych. Dotyczą one istoty i teorji wychowania, struktury duchowej wychowawcy, a nadto niektórych zagadnień wychowania współczesnego, samowychowania oraz wychowania zawodowego. Prace te — jak zaznacza autor — powstawały oddzielnie, t. j. nie według zgóry ustalonego planu, lecz z doraźnej nieraz potrzeby rozwiązywania pewnych zagadnień. Pomimo tego łączą je wspólne założenia i wspólna metoda rozważań.

Do najbardziej interesujących i zajmujących najwięcej miejsca w każdej rozprawie należą rozważania nad istotą i zadaniem wychowania oraz nad wychowawcą. Na ten temat pisano u nas dużo, lecz przedstawiono sprawę raczej od strony praktycznej, mniej zaś od strony samej teorji. Otóż wychowanie — w myśl wywodów autora — jest specjalną dziedziną działalności ludzkiej, w której odnaleźć możemy te same, co i w innych, tendencje, a więc przedewszystkiem dążenie do uczynienia z niego o ile możności jaknajściślejszej i jaknajpewniejszej techniki, sztuki i umiejętności. Dążność ta zaznacza się szczególnie silnie w ostatnich czasach. Zadaniem zatem wychowania, które omawiał autor ze stanowiska biologicznego, psychologicznego, kulturalnego i socjologicznego, jest uzdolnienie dziecka do samodzielnego życia w danej sferze społeczno-kulturalnej przez przyswojenie mu przynajmniej najistotniejszej treści jej kultury, t. j. dóbr, ideałów i norm postępowania („w dobrach przejawia się to, co duch ludzki już wytworzył, w ideałach to, co wytworzyć pragnie, jego najwyższe wartości i pragnienia, w normach najogólniejsze zasady postępowania" — str. 47). Przyswajanie kultury odbywa się drogą asymilacji i polega na wytwarzaniu w wychowanku pewnych struktur psychofizycznych, które mogą powstać jedynie w ramach jego indywidualności. Struktury te stanowią pewną jednolitość. Wychowanie winno zmierzać do ich koncentracji czyli do wytworzenia struktury naczelnej, t. j. osobowości lub charakteru: „kultura — to nie tylko określona suma istniejących już dóbr i wartości, lecz obok nich i ponad niemi — o s o b o w o ś ć ludzka, która nietylko w żywy sposób kulturę tę wciela w siebie, ale jedynie jest zdolna tworzyć ją, rozwijać dalej i doskonalić" (str. 106). Podstawą charakteru jest silna i wytrwała wola, sprzęgnięta z dążnością do realizacji ideału. To stanowi istotę osobowości, a zarazem najwyższy cel wychowania. W ramach wymienionej ogólnej struktury zmieniać się może treść, pozostają jednak zawsze pewne wartości trwałe. Ogólna struktura, wypełniona konkretną treścią, stwarza dopiero konkretny ideał człowieka, który znowu

w zależności od różnych kręgów kulturalnych ulega różnym modyfikacjom. Jednym z najważniejszych takich kręgów jest naród, zorganizowany w państwo. To też w każdym narodzie ideał taki zabarwia się w pewien odrębny, swcisty sposób, istnieje niejako w świadomości powszechnej i sam staje się jednym z najważniejszych czynników wychowawczych. Czem jest ideał dla wychowania, dowodem tego okres, który obecnie przeżywamy, cierpiący na zanik ideałów starych, gdy nowe nie zdołały się jeszcze wykształcić. Wraz z całą kulturą wychowanie dzisiejsze czeka na narodziny ideału; tylko „Ideał żywy i powszechny może zapewnić wychowaniu prawdziwą skuteczność, bez niego zaś wszelkie wychowanie, choćby organizacyjnie i metodycznie najdoskonalsze, musi w gruncie rzeczy pozostać — bezpłodne" (str. 51).

Wychowanie polega „na organicznem wiązaniu wartości objektywnych z rozwijającą się osobowością dziecka".

Pedagogja dzięki swojej istocie i przy całej ważności wiedzy i techniki wychowawczej nie może stać się całkowicie techniką, lecz pozostanie zawsze „działaniem o charakterze mieszanym, techniczno-twórczym", t. j. sztuką, której podstawą będzie sam twórca, w danym wypadku zaś osoba wychowawcy.

Wychowanie odbywa się w postaci działania człowieka na człowieka. W interesującej nas dziedzinie oddziaływanie to może być mechaniczne, biotechniczne, psychotechniczne i psychagogiczne. (Każdemu z nich poświęca autor wiele cennych uwag.) Wychowanie tylko wtedy zdoła dotrzeć w głąb istoty osobowej, „gdy sięgnąć zdoła do tych pokładów, w których rodzi się jej twórcza wola, i tylko wówczas cel swój osiągnie, jeżeli zdoła wzbudzić w młodocianym człowieku twórczą wolę w kierunku zgodnym z najgłębszą wolą samego wychowawcy, a więc i z reprezentowanym przezeń celem wychowawczym, który tenże wychowawca w wolę swą przejąć musi, lub też, innemi słowy — jeżeli ożywi w duszy wychowanka pewien ideał osobisty, owo „nad-ja" freudowskie, i rozniecі w nim tęsknotę za tym ideałem i mocną wolę urzeczywistnienia go w sobie, lub wreszcie jeszcze inaczej: jeżeli wznieci w nim silny pęd samowychowawczy. Oto jest zasada wychowania przez samowychowanie się wychowanka, czyli przez budzenie w nim twórczego pędu samowychowawczego" (str. 136 — 127). Samowychowaniu poświęca autor obszerną i trafnie rzecz ujmującą, specjalną rozprawę („Samowychowanie, jego istota i rola w wychowaniu moralnem"). W ten sposób dotykamy najważniejszej niejako tajemnicy wychowawczej, t. j. samego wychowawcy, jego osobowości i twórczości wychowawczej.

W zależności od poglądu na istotę wychowania zmienia się również pogląd na funkcje wychowawcy oraz jego niezbędne właściwości i warunki, a w związku z tem zmienia się również zapatrywanie na sprawę jego kształcenia. W typie wychowania czysto mechanicznego nauczyciel „udziela" swym wychowankom pewnych wiadomości i umiejętności, w odniesieniu zaś do charakteru zmusza ich do powtarzania pewnych czynności, a unikania innych. Wychowawca taki — obok wiadomości materjalnych czy umiejętności — posiadać musi logiczną umiejętność ich podawania oraz pewne empiryczne reguły postępowania. W biomechanicznym typie wychowania występuje — obok poprzednio wymienionych — także technika czyli umiejętność metody, opartej w znacznym stopniu na psychologji. Zaznacza się tutaj, chociaż jeszcze dosyć słabo, czynnik osobowy wychowawcy, polegający na umiejętności stosowania ogólnych zasad i reguł do konkretnych wypadków, umiejętności, wymagającej od nauczyciela nietylko przygotowania praktycznego, ale także pewnych wrodzonych zdolności. W typie wychowania funkcjonalnego punkt ciężkości przesuwa się na ochronę i kierowanie samorzutnym rozwojem dzieci. Tutaj zmienia się zasadniczo rola wychowawcy, jego technika oraz zakres i rodzaj niezbędnych warunków. Wśród nich obok koniecznego zawsze naukowego przygotowania nauczyciela najważniejsze miejsce musi zająć przygotowanie psychologiczne, przy czem nieodzowny jest pewien zmysł psychologiczny i opanowanie metod badania psychologicznego, a nadto biologiczna i socjologiczna znajomość dziecka. Tylko dokładna i możliwie

 wszechstronna znajomość dziecka pozwoli nauczycielowi zrozumieć funkcje i potrzeby wychowanka, zorganizować należycie środowisko wychowawcze i formy życia młodzieży. Dlatego główną rzeczą w tym typie wychowania jest nietyle znajomość utartych i ustalonych metod, ile raczej pewna twórczość pedotechniczna wychowawcy. W psychagogicznym typie wychowania występują wszystkie wymienione wyżej czynniki, lecz w stopniu najwyższym; podstawę więc stanowi osobowość dziecka, osobowość wychowawcy i jej bezpośredni wpływ na dziecko. Wychowawca taki musi posiadać i naukową znajomość dziecka, teoretycznie i praktycznie nabytą technikę — poza ogólną inteligencją, kulturą i wiedzą fachową, nadto żywy umysł i serce, a zatem te pierwiastki duszy ludzkiej, których nie może dać żadna nauka ani technika, a które dać może jedynie powołanie. Jego zaś istotę stanowi właściwa postawa wychowawcza. Jest to „stały układ i kierunek duchowy, zorjentowany w stronę dziecka, jako osoby żywej i rozwijającej się, a ujawniający się w potrzebie udzielania jej pomocy w jej jak najszczęśliwszym i najpełniejszym rozwoju. A że pomoc ta polega w pierwszym rzędzie na pewnem działaniu i zachowaniu się osobistem wychowawcy wobec dziecka, przeto z postawy tej wynika wprost postulat regulowania wszystkich swych czynności w stosunku do dziecka jedynie z punktu widzenia ich korzyści dla jego rozwoju" (str. 139). Postawa jest czynna i twórcza, polega bowiem na stałem pragnieniu udzielania dziecku pomocy w jego samourzeczywistnianiu się, oraz „realizowaniu" przez nie samej kultury; na postawę tę składa się miłosna sympatja wychowawcy dla dziecka oraz szacunek dla przyszłych jego możliwości, reprezentujących zarazem możliwości urzeczywistniania się nieskończonego ideału. Omówione właściwości wychowawcy wskazują wyraźnie na potrzebę zmiany dotychczasowego sposoby kształcenia nauczycieli. (Sprawą tą zajmuje się autor szeroko w osobnym rozdziale p. t. „Projekt nauki o nauczycielu").

Z postawą wychowawczą nauczyciela łączy się ściśle postawa wychowawcza rodziców. Wyprowadza ją autor z założeń instynktownych, t. j. z miłości rodzicielskiej. Jak harmonijny układ jej składników jest nieodzownym warunkiem postawy wychowawczej, tak nadmiar lub niedobór jednego z nich staje się powodem niepożądanych następstw w życiu wychowanka. Postawę wychowawczą rodziców omawia autor ze stanowiska psychologji i pedagogji; zwraca szczególną uwagę na to, jaką powinna być postawa ze stanowiska naczelnego dobra pedagogicznego, jak należałoby ją w rodzicach kształcić i dokształcać, i podkreśla wielokrotnie, że zasadniczy nasz stosunek do dzieci zależy prawie wyłącznie od naszej struktury duchowej. Bardzo interesujące uwagi o typologji wychowawcy (typ tkliwy, rozwijająco-kierowniczy, kształcąco-kierowniczy, czysty kierowniczy i typ reaktywny), o jego doborze, wychowaniu i samowychowaniu rodziców kończą głębokie rozważania nad wychowawcą.

Odrębną, równie interesującą grupę stanowią zagadnienia, związane ze współczesnem wychowaniem. Szczególnie pociągający jest obszerny rozdział o „Pedagogiźmie współczesnym i jego przejawach", przez który autor rozumie „niezmiernie dziś spotężniały ruch pedagogiczny, który ujawnia się w postaci niebywałego rozwoju zarówno nauk pedagogicznych wraz z całą ogromną ich literaturą i międzynarodową organizacją pracy badawczej i dydaktycznej, jakoteż twórczości czysto praktycznej, eksperymentalnej i reformatorskiej, obejmującej dziś już nie tylko szkolnictwo prywatne, ale przenikającej także coraz bardziej do szkolnictwa oficjalnego i przetwarzającej je coraz gruntowniej" (str. 219). Stworzona przez autora synteza współczesności pedagogicznej odznacza się wielką trafnością, wszechstronnością i głębią ujęcia. Podobny charakter noszą również dwie inne rozprawki, jak np. „Szkoła u rozstajów" i „Postulaty szkoły współczesnej", omawiające z innej strony to samo zagadnienie.

W pewnej mierze luźnie łączy się z całością rozdział, zatytułowany „Wychowanie a zawód", dający ogólną charakterystykę zawodu i młodzieży zawodowej, oraz przedstawiający cele i metody wychowania młodzieży szkół zawodowych.

Jak już wspomniano wyżej, zebrane w omawianym tomie rozprawy noszą charakter prawie wyłącznie teoretyczny. Ich celem jest możliwie dokładna i wszechstronna analiza podstawowych pojęć pedagogicznych, a stąd musiała nieraz wyniknąć potrzeba rozważań epistemologicznych. Nie jest to sprawa wyłącznie teorji wychowania, lecz w równej mierze dotyczy ona także praktyki pedagogicznej; chaos i zamęt, jaki panuje w zasadniczych terminach pedagogicznych (sprawę tę omawia autor w rozprawie p. t. „W sprawie terminologji pedagogicznej"), potwierdza całkowicie słuszność założeń autora. Zamierzeń jego nie można jednak uznać za łatwe i pociągające — zwłaszcza, gdy weźmie się pod uwagę polski dorobek w tej dziedzinie. Ale i literatura obca niewiele stosunkowo mogła tutaj dorzucić materjału. Dlatego trzeba było nieraz samemu przedzierać się przez gąszcze i dokonywać czasem prac pionierskich. Nagromadzona wielka ilość spostrzeżeń, uwag, myśli, idei musiała wejść w pewien zwarty system. Wyniknęła stąd nadzwyczajna zwięzłość wykładu, oszczędność w słowach, dążność (czasem nadmierna) do definjowania różnych pojęć, a dla mało wprawnego czytelnika — pewna trudność w czytaniu. Trudność ta jest jednak tylko pozorna, gdyż łącząca wszystkie rozprawy wspólna metoda rozważań, łatwa do ujęcia już po przeczytaniu jednej z nich nie utrudnia, lecz bardzo wiele pomaga do podążania za wywodami autora; nadto we wszystkich rozdziałach powtarzają się podobne ustępy, wspólne myśli, wyrastające ze wspólnych założeń, ujmowane za każdym razem nieco inaczej i w różnym stopniu dokładności, które znowu — ogólnie rzecz biorąc — przyczyniają się do pogłębienia i możliwie wszechstronnego rozpatrzenia pewnych zasadniczych problemów. Może to ktoś uznać za usterkę książki, lecz — naszem zdaniem — jest to raczej jej zaletą; niejeden bowiem czytelnik polski, niezaprawiony dostatecznie do teoretycznych rozważań, dzięki omówionym wyżej wartościom może bez wielkich wysiłków przyswoić sobie szereg bardzo głębokich myśli i spostrzeżeń, może skorzystać wiele i dla swoich poczynań znaleźć szersze, teoretyczne uzasadnienie.

Książka Mirskiego nie należy u nas do zjawisk codziennych — głównie ze względu na swój charakter, oryginalność postawienia zagadnienia, sposób przedstawienia i rozwiązania problemów i wielostronne oświetlenie podstawowych pojęć o wychowaniu i wychowawcy, jak również ze względu na samą koncepcję integralnego wychowania. „Nasza Księgarnia" dobrze zrobiła, wydając tom rozpraw Mirskiego, gdyż znakomita ich większość stanowi dorobek bardzo wartościowy pod względem naukowym i niezawodnie trwały. „Wychowanie i wychowawca" zainteresuje wielu głębiej ujmujących wychowanie nauczycieli i może niejednego z nich pobudzić do dalszych rozważań nad poruszonemi zagadnieniami, a na tem zyska nietylko sama pedagogja, teorja i praktyka, lecz także pogląd na świat, co znowu nie może pozostać bez wpływu na tok prac szkolnych.

St. Seweryn.

ED. CLAPARÈDE: PSYCHOLOGJA DZIECKA I PEDAGOGIKA EKSPERYMENTALNA, WYD. III ROZSZERZONE I UZUPEŁNIONE, PRZETŁUMACZYŁA MARJA GÓRSKA. Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych Nr. 10 i 11. Nakładem „Naszej Księgarni", Warszawa 1936, str. 627.

Ukazało się wreszcie III wydanie od dość dawna już wyczerpanej „Psychologji dziecka". Pierwsze wydanie polskie pojawiło się w r. 1918, drugie nowe wydanie polskie, dokonane według dziesiątego wydania francuskiego z r. 1924 wyszło w r. 1927. W wydaniu tem zostały pominięte niektóre rozdziały, jak część historyczna, oraz rozdział o metodach statystycznych w wychowaniu. Obecne wydanie uzupełnia te wszystkie braki.

Zarówno rys historyczny we wstępie do książki, jak i przegląd historyczny w II rozdziale uwzględniają jedynie psychologję przedwojenną, stanowią więc jedynie pewną podstawę historyczną, nie są zaś obrazem aktualnego rozwoju psychologji dziecka. W przeglądzie historycznym znajdujemy również wzmiankę o rozwoju psychologji dziecka

 przed wojną w Polsce, jak również o pracach J. Joteyko w Belgji (sądzimy, że w polskiem wydaniu powinna się była znaleźć uwaga, choćby w formie przypisku od tłumacza lub wydawcy, łącząca działalność polskiej uczonej J. Joteyko z Polską; niepoinformowany czytelnik mógłby sądzić, że J. Joteyko była uczoną belgijską).

Nie straciły nic na aktualności rozważania, zawarte we wszystkich innych rozdziałach tej książki. Rozdział I p. t. „Psychologja a wychowanie", porusza zagadnienie, wciąż jeszcze żywotne, na jakich podstawach należy oprzeć wychowanie. Jeśli w r. 1924 Claparède pisał, że „konieczność oparcia wychowania na naukowych podstawach nie jest jeszcze powszechnie odczuwana", to i dziś, przeszło dziesięć lat później, przy szybkim rozwoju psychologji wychowawczej, pogląd ten spotyka się z temi samemi zarzutami, jakie przytacza Claparède. Przeciwnicy tego poglądu uważają, że dobremu wychowawcy wystarczy zdrowy rozsądek, talent i praktyka codzienna. Pomijając już kwestję tego, że pojęcie zdrowego rozsądku jest dość nieokreślone, że w imię „zdrowego rozsądku" głoszone są teorje przeciwstawne, sam przez się zdrowy rozsądek nie może ustalić metody i jest on rzeczą nieodzowną dla pedagoga, lecz niewystarczającą, a zaznajomienie się z psychologją nietylko go nie stłumi, lecz pogłębi. Wkład talentu pedagogicznego do nauki o wychowaniu był dość nikły, przytem dość jest rzadki. Przeciwko oparciu się jedynie na praktyce pedagogicznej Claparède wytacza cały szereg argumentów, streszczających się w tem, że nauczyciel, przystępujący do praktyki bez najmniejszej znajomości psychologji, z konieczności musi błąkać się poomacku — a cierpią na tem jego uczniowie. Przeciwstawia się temu bezplanowemu doświadczeniu osobistemu — doświadczenie systematyczne lub eksperymentalne, tak jak stosowane jest w innych dziedzinach. Na często i dziś spotykane zarzuty, że „szkoła nie jest polem do eksperymentów", t. j. że uczeń nie powinien być „materjałem" studjów, Claparède odpowiada, że chcąc uchronić ucznia od roli „morskiej świnki", naraża się go na to, że pada ofiarą nieuniknionych potykań się ślepej praktyki, której nie przyświeca ścisła, naukowa metoda. Rozdział ten powinien przeczytać i zastanowić się nad nim każdy nauczyciel.

W rozdziale III poświęconym zagadnieniom autor dzieli naukę o dziecku na pedologję, czyli wiedzę czystą i pedotechnikę, czyli wiedzę stosowaną. Pedologja obejmuje psychologję, patologję, fizjologję dziecka i t. p. Pedotechnika dzieli się według jej celów przedewszystkiem na pedjatrję, pedotechnikę sądową, pedagogikę naukową. Pedagogika naukowa obejmuje psychopedagogikę, higjenę szkolną, pedagogikę leczniczą i ortofrenję. Psychologja dziecka, wyjaśniająca czynności psychiczne dziecka — to psychopedologja; zastosowana do pedagogiki — to psychopedagogika. Zagadnienia psychopedagogiki, o charakterze nawskroś praktycznym rozpadają się na dwie klasy, zależnie od tego, czy celem jest ocena pewnego stanu psychicznego —psychodiagnostyka, czy osiągnięcie określonego wyniku — psychotechnika. Do zagadnień psychodiagnostycznych należy poradnictwo zawodowe (termin „psychotechnika" utarł się jednak również w zastosowaniu do zagadnień poradnictwa zawodowego — uwaga recenzenta). Psychopedagogika posługuje się metodami zarówno racjonalistycznemi, jak empirycznemi. Pedagogika eksperymentalna bada metodę pedagogiczną; dydaktyka eksperymentalna zajmuje się empiryczną kontrolą metod nauczania i metod pracy.

Zjawiska psychiczne możemy badać ze względu na ich strukturę, lub ze względu na funkcję, na rolę, jaką gra w postępowaniu osobnika, na jego użyteczność i t. p. Rozróżniamy też psychologję strukturalną i funkcjonalną; pierwsza ma na względzie środki, druga cele. Nie powinny się wykluczać, lecz wzajemnie uzupełniać. Dla pedagogiki zagadnienie funkcjonalne ma pierwszorzędną doniosłość.

Najdonioślejsze zagadnienia psychologji dziecka i pedotechniki — to zagadnienia rozwoju, które można zgrupować dokoła trzech głównych: 1. wzajemny wpływ dziedziczności i środowiska, 2. zagadnienia genetyczno-funkcjonalne, 3. przebieg i formy rozwoju.

Zagadnienia psychopedagogiczne trzeba wreszcie rozpatrywać ze względu na ich powszechność, lub występowanie indywidualne, a więc z punktu widzenia psychologji

ogólnej i indywidualnej, jeśli zaś chodzi o studja nad zespołami dzieci — ze stanowiska psychologji zbiorowej.

Zagadnienia pedagogiki ze względu na cel dzielą się na pięć głównych kategoryj: 1. Zapobieganie szkodliwym czynnikom. 2. Dydaktyka, łącząca sprawy, dotyczące rozwoju i kształcenia materjalnego funkcyj intelektualnych. Obejmuje ona zadania, dotyczące rozwoju, jak wzbudzenie zainteresowania i kształcenie funkcyj umysłowych, kształcenie materjalne, t. j. nabywanie wiadomości i nabywanie techniki, oraz technikę i ekonomję pracy. 3. Wychowanie, zwracające się do uczuć i woli dziecka. Wyróżniamy tu podobnie jak w dydaktyce zagadnienia rozwoju, obejmujące wzbudzenie zainteresowań i rozwój popędów moralnych i społecznych, oraz zagadnienia treści wychowania dziecka, jak naukę moralności, wyrobienie dobrych nawyków, wreszcie wychowanie fizyczne. 4. Sharmonizowanie poprzednich rezultatów i metody sprawdzania wydajności pracy szkolnej. Wchodzą tu: organizacja nauczania, kontrola wydajności pracy szkolnej. 5. Psychologja wychowawcy.

W zakres zarówno psychopedologji, jak pedotechniki wchodzi patologja życia duchowego dziecka. Psychopatologja jest częścią medycyny, zaś patopsychologja wchodzi w zakres psychologji. Należą tu sprawy takie: czy jakieś dziecko jest normalne, czy chore, na czem polega choroba, jaka jest jej przyczyna, procesy psychopatogeniczne, rozpoznanie, prognoza i leczenie.

Autor podkreśla, że w tym długim wykładzie nie dał pełnego obrazu zagadnień, nasuwających się z dziedziny psychologji dziecka. Nowe pytania powstają w miarę rozwoju badań i potrzeb.

Następny rozdział poświęcony jest metodom. Składa się on z 3 działów: 1. Metody badań, obejmując metody ogólne, metody specjalne, przyrządy, błędy obserwacji. 2. Pomiary zjawisk. 3. Metody wyjaśniania. Streszczanie tego rozdziału musiałoby polegać na suchem wyliczeniu wszystkich metod, opisanych przez Claparède'a, ograniczymy się więc do stwierdzenia, że czytelnik znajdzie tu opis wszystkich metod badania, stosowanych w pedagogice. Szczególnie ważny jest jasno i przystępnie wyłożony dział metod statystycznych, przy pomocy których możemy oceniać i porównywać wyniki badań naukowych, czy też wyniki nauczania.

Ostatni wielki rozdział poświęcony jest rozwojowi umysłowemu. Autor zadaje sobie pytanie: jakie znaczenie posiada młodość, czy dziecko jest d l a t e g o dzieckiem, że nie posiada doświadczenia życiowego, czy też jest n a t o dzieckiem, by je mogło nabyć. Pod tym kątem widzenia rozpatrywane są też zagadnienia rozwoju.

Autor rozpoczyna swe rozważania od rozwoju fizycznego dziecka, po pierwsze dlatego, że losy psychiki związane są z losami ciała, powtóre dlatego, że zjawiska wzrastania fizycznego nie są bez znaczenia dla pracy szkolnej. Znajdujemy więc opis wzrastania fizycznego dziecka od niemowlęctwa do okresu dojrzewania, wpływu wzrastania fizycznego na czynności umysłowe, na pracę i energję umysłową; poruszone jest w tym rozdziale zagadnienie egzaminów, przypadających na okres dojrzewania oraz sprawa przeciążenia programów.

Następnem zagadnieniem już z dziedziny rozwoju psychicznego jest zagadnienie zabawy, czem ona jest, dlaczego dziecko się bawi. Autor przytacza różne teorje zabawy; analiza tych teoryj wykazuje, że zjawiska ludyczne, czyli zjawiska zabawy mogą być rozpatrywane bądź jako czynnik przygotowania lub wydoskonalenia osobnika w celach, związanych z jego przyszłym stanem, bądź jako czynnik pozwalający mu zaspokoić aktualne potrzeby ciała lub duszy. Funkcja zabawy polega na daniu osobnikowi możności zrealizowania samego siebie, rozwinięcia swej osobowości, pójścia po chwilowej linji największego swojego zainteresowania, w tych wypadkach, gdy tego nie może dokonać za pośrednictwem zajęć poważnych. Zabawa jest więc namiastką działalności poważnej; osobnik oddaje się jej, gdy jeszcze nie jest zdolny do zajęć poważnych ze względu na niedostateczny rozwój, jak to bywa z dzieckiem, lub gdy ograniczające warunki przeciw-

 stawiają się działalności poważnej — odnosi się to głównie do dorosłego. Wtórne funkcje zabawy to jej rola rozrywkowa, czynnik wytchnienia, czynnik rozwoju społecznego i czynnik przekazywania pojęć i obyczajów. Autor analizuje jeszcze teorje zabaw dorosłych, poczem przechodzi do opisu różnych kategoryj zabaw. Zabawy można podzielić na: 1. Zabawy odnoszące się do zdolności ogólnych — są to zabawy sensoryczne, zabawy motoryczne i zabawy psychologiczne. Te ostatnie dzielą się na umysłowe, oparte na porównywaniu, kojarzeniu, domyślności, rozumowaniu, wyobraźni twórczej (loteryjka, domino, zagadki rysunkowe i t. p.), i wzruszeniowe, np. zabawy estetyczne, zabawy, których podłożem jest groza. 2. Zabawy, ćwiczące funkcje specjalne, naprzykład zabawy zapaśnicze, zabawy w łowy, zabawy towarzyskie, rodzinne, naśladownicze. Autor kończy swe rozważania nad zabawą analizą podniet do zabawy, a więc zabawek i t. zw. gier kształcących.

Ważnym czynnikiem rozwoju jest naśladownictwo. Przy jego pomocy dziecko nabywa uzdolnień ogólnych, do których należy ogólne przystosowanie motoryczne, ruchy dowolne i zrozumienie tego, co nas otacza, oraz uzdolnień specjalnych, z których najważniejszem jest mowa. W dziedzinie moralnej naśladownictwo gra olbrzymią rolę, każdemu znana jest potęga przykładu.

Na podstawie poprzednich rozważań autor daje teraz odpowiedź na pytanie, od którego rozpoczął omawiany rozdział: dziecięctwo jest poto, by dziecko bawiło się i naśladowało. Dziecko nie jest dlatego dzieckiem, że brak mu doświadczenia, lecz dlatego, że odczuwa naturalną potrzebę nabycia go. W zabawie i naśladownictwie ujawnia się instynktowna dążność do rozwoju.

Przy takiem ujęciu dziecięctwa musimy zmienić nasz system wychowania. System kształcenia, biorący w rachubę rozwój naturalny dziecka musi być funkcjonalny, musi być pociągający. Treść nauczania musi zajmować dziecko, wtedy czynność, którą podejmie dla jej przyswojenia, praca, którą wykona w celu jej opanowania, przybierze sama przez się postać zabawy. Nie należy przeciwstawiać zabawy i pracy; ogólną funkcją szkoły powinno być przedłużenie dzieciństwa i ochrona właściwych mu cech, a nie skracanie go przez przedwczesne wtłaczanie dziecka do formy, odlanej na miarę dorosłego, w dodatku nierealnego, któryby pracował bez celu, dla samej pracy.

Autor kończy rozdział analizą zainteresowania, niezmiernie ważnego czynnika umysłowości. Zainteresowanie ma podłoże psycho-biologiczne. Jest ono przejawem potrzeby; u dziecka jest przejawem potrzeby wzrastania moralnego i fizycznego. Przechodzi też wraz z dzieckiem przez ewolucję. Ogólny zarys ewolucji zainteresowań przedstawia się następująco: 1. Stadjum nabywania, eksperymentowania (zainteresowania postrzeżeniowe w ciągu pierwszego roku życia, zainteresowania mowne w 2-gim i 3-cim roku; zainteresowanie ogólne, wiek pytań — od 3 do 7 lat, zainteresowania specjalne i przedmiotowe od 7 do 12 lat). 2. Stadjum organizowania, wartościowania (okres uczuciowy, zainteresowania etyczne, społeczne, seksualne, zainteresowania wyspecjalizowane od 12 — 18 lat wzwyż). 3. Stadjum wytwórczości, pracy. Wszystkie te okresy są pokrótce omówione.

Nowe wydanie „Psychologji dziecka", poza uzupełnieniami, o jakich mówiliśmy już na wstępie, zostało starannie zrewidowane i poprawione, opatrzone szczegółowym indeksem, koniecznym w tak wielkiej książce, którego brak było w wydaniu poprzedniem. Bibljografja francuska ze starego wydania francuskiego została uzupełniona najnowszą bibljografją w języku polskim.

Pewne zastrzeżenia można mieć co do tłumaczenia niektórych terminów. Tytuł rozdziału V „Rozwój umysłowy" — w oryginale „Le développement mental" — należy tłumaczyć raczej przez „Rozwój psychiczny", jako obejmujący nietylko czynności intelektualne. Podobnież nieściśle oddane jest wyrażenie w § 9 tegoż rozdziału „la croissance de l'esprit" jako „wzrastanie moralne", zamiast „umysłowe".

Dr. R. Czaplińska-Mutermilchowa.

DR. KAZIMIERZ DĄBROWSKI: NERWOWOŚĆ DZIECI I MŁODZIEŻY. Nakł. „Naszej Księgarni", Sp. Akc. Zw. Naucz. Pol., Warszawa 1933, stron 340.

W ostatnich kilkudziesięciu latach coraz więcej zwraca się uwagę świata lekarskiego i pedagogicznego na fakt, że nie wszystkie dzieci w równej mierze mogą sprostać stawianym im przez szkołę i otaczające życie wymaganiom. Ze stwierdzeniem tego faktu związany jest ściśle nietylko sam problem upośledzenia umysłowego oraz różnego rodzaju mniejszych i większych zaburzeń systemu nerwowego w wieku dziecięcym i młodzieńczym, lecz także sprawa rozpoznania niedomagań, doboru odpowiednich metod zarówno leczenia jak wychowywania i nauczania oraz sprawa szeroko zakreślonej w społeczeństwie akcji zapobiegawczej, chroniącej je od osobników mało albo zupełnie nieprzystosowanych do życia albo też wprowadzających w nie swojemi właściwościami nieraz nieproduktywne zamieszanie. Dziś w Europie na 150 ludzi zdrowych przypada jedno dziecko umysłowo upośledzone. Dlatego dziedzina ta i jej pokrewne, jako obchodząca nietylko lekarzy i wychowawców, staje się troską poszczególnych społeczeństw, dbałych o fizyczne i psychiczne zdrowie podrastającego pokolenia.

Dziećmi upośledzonemi umysłowo, jak i cierpiącemi na różnego rodzaju zaburzenia systemu nerwowego zajęła się w ostatnich kilkunastu latach twórcza myśl lekarska i pedagogiczna, zmierzająca do wypracowania odpowiednich zabiegów leczniczych, odpowiednich metod nauczania i wychowania oraz do stworzenia odpowiednich warunków, w którychby jedne osobniki, żyjąc w dogodnem dla siebie otoczeniu, mogły powrócić do normalnego stanu, inne zaś nie pędziły bezużytecznego życia pasożytniczego, jak nieraz dotychczas bywało, lecz stały się w nieznacznych granicach swoich możliwości — pożytecznymi członkami społeczeństwa.

W związku z temi dążeniami powstało w Europie szereg cennych ośrodków badawczo-leczniczo-wychowawczych i wiele wartościowych publikacyj, zasługujących na szczególne uwzględnienie. W interesującej nas w danej chwili dziedzinie nerwowości dzieci i młodzieży należałoby wspomnieć przynajmniej o niektórych. Paweł Dubois („Les psychonévroses et leur traitement morale", Paris 1909; „L'éducation de soi même", Paris 1913) u podstawy powstawania i rozwoju nerwic dopatruje się przedewszystkiem błędów wychowawczych, trudnych warunków życia społecznego oraz konfliktów psychicznych, osłabiających wzgl. niszczących odporność umysłową i moralną człowieka. Piotr Janet („La médicine psychologique", Paris 1928; „Les névroses", Paris 1930; „Les obsessions et la psychasténie", Paris 1919), jeden z największych znawców nerwic, zajmuje się głównie dwiema ich formami — psychastenją i histerją; pierwsza polega na zaburzeniach woli, uwagi i funkcyj realności, oraz depresji i na towarzyszącym jej niepokoju, druga zaś na zaburzeniach percepcji i struktury osobowości. Zygmunt Freud („Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse", Berlin 1933; „Zur Technik der Psychoanalyse und Metapsychologie", Wien 1924; „Uber Psychoanalyse", Wien 1924; „Studien der zur Psychoanalyse der Neurosen", Wien, Zurich 1926) dzieli nerwice na dwie grupy: a) nerwice aktualne, jak neurastenja, nerwica lękowa i hipochondrja; b) psychonerwice, jak histerja konwersyjna, histerja lękowa i nerwica natrętna; obu tym grupom poświęca szczególną uwagę. Alfred Adler („Praxis und Theorie der Individualpsychologie", München 1934; „Individualpsychologie in der Schule", Leipzig 1929) zajął się głównie genezą i mechanizmem nerwowości; zasadą jego metody jest poznanie „ukrytych za złożonością zjawisk — kierowniczych sił, czyli chorobliwego „arrangement" pacjenta". C. G. Jung („Psychologische Typen", Zurich 1921; „Das Unbewusste im normalen und kranken Seelenleben", Zurich 1926; „Analitische Psychologie u. Erziehung", Heidelberg 1928) uważa, iż neuropata jest specjalnym przypadkiem człowieka niezjednoczonego z samym sobą; przyczyn tego dopatruje się w zboczeniach postępu ludzkości od pierwotności do kultury, oraz w osłabieniu jednych instynktów na korzyść innych; „nerwica jest wyrazem nieudanej próby rozwiązania zagadnienia ogólnego w sobie

 samym". Wilhelm Stekel, twórca t. zw. psychoanalizy aktywnej („Störungen des Trieb und Affektlebens", Wien; „Was mich vom Freud unterscheidet", Wien 1931; „Was können wir aus den Erfahrungen der Psychoanalyse für die Probleme der Erziehung lernen", Wien 1931; „Zur Technik der Psychoanalyse", Leipzig 1931), uważa, iż wszystkie nerwice powstają wskutek psychicznego konfliktu, mogącego wypływać z życia seksualnego, woli mocy, walki pomiędzy popędami życiowemi a dumą i t. d.; poglądy Stekla w wielu wypadkach uzupełniają, a w wielu także różnią się od poglądów Freuda.

Na gruncie polskim stosunkowo niewiele możemy wyliczyć prac z obchodzącej nas obecnie dziedziny; dopiero w ostatnich czasach zaczęto się nią więcej interesować. Do najwięcej znanych należą prace Dr. Władysława Sterlinga („Dziecko moralnie upośledzone", Warszawa 1929, „Dziecko umysłowo upośledzone", Warszawa 1929, „Dziecko epileptyczne", Warszawa 1930, „Dziecko psychopatyczne", Warszawa 1933; „Dziecko histeryczne", Warszawa 1933), G. Bychowskiego („O psychicznem leczeniu dziecka", Warszawa 1931) i kilka innych. Dawno jednak brak było pracy o lżejszych zaburzeniach nerwowych.

W ostatnim dopiero czasie ukazała się „Nerwowość dzieci i młodzieży". Jej autor, doktór filozofji i medycyny, stara się dać możliwie dokładny obraz różnych zaburzeń nerwowych, ograniczając jednak ich zakres do samej nerwowości o niezbyt dużem nasileniu, a pojętej jako „zespół różnorodnych i płynnych zaburzeń nerwowych funkcjonalnych, które charakteryzują się nadpobudliwością psychiczną przy nietkniętych władzach poznawczych" (str. 8). Jest to określenie bardzo ogólnikowe, gdyż „nie mamy dotąd dostatecznie ścisłych wyodrębnień i definicyj neurastenji, psychostenji, nerwic lękowych a także wielu form histerji i należy patrzeć sceptycznie na możliwość zupełnie ścisłego ich zróżnicowania. Złożony charakter zaburzeń chorobowych, równoczesne występowanie w danym osobniku różnych objawów, zaliczanych do odrębnych jednostek chorobowych, sama wreszcie konstytucja psychofizyczna pacjenta, która bardzo rzadko występuje w czystej formie — oto przyczyny powodujące trudność różnicowania i wyodrębnienia. Jeszcze trudniej przeprowadzić takie zróżnicowanie u dzieci i młodzieży ze względu na charakterystyczną dla nich płynność i różnorodność objawów zaburzeń nerwowych. Organizm i psychika dzieci i młodzieży nie są bowiem uformowane, lecz plastyczne i zmienne, łatwiej podające się różnokierunkowym wpływom" (str. 6—7).

W pracy swojej oparł się autor na obserwacjach, zebranych w czasie wieloletniej pracy pedagogicznej w szkołach powszechnych, średnich ogólnokształcących, a szczególnie w zamkniętych zakładach wychowawczych, nadto w Instytucie Pedagogicznym J. J. Rousseau w Genewie, w szpitalach w Paryżu i Bostonie oraz w Przychodni Pedagogicznej VIII ośrodka zdrowia w Warszawie na Grochowie. Obserwacje dotyczą jednostek t. zw. trudnych do prowadzenia i obejmują około 250 osobników w wieku od 3 do 18 lat, w tem prawie 90% w wieku od 7 do 18 lat. Młodzież ta badana testami Bineta-Termana, przy pomocy ocen szkolnych oraz opinij nauczycieli i wychowawców, okazała się normalną pod względem rozwoju umysłowego. Materjał zatem jest dosyć bogaty, nie wydaje się jednak całkowicie wystarczający do wysnuwania zdecydowanie pewnych wniosków. W pracy swojej posługiwał się autor najczęściej obserwacją, opierał się również na różnego rodzaju eksperymentach, na pewnych środkach technicznych czy sposobach interpretacji według metody psychoanalitycznej, psychologji indywidualnej, psychoanalizy aktywnej (Stekel), na metodzie Junga, Dubois, Janet'a i in. (o czem już wyżej wspomniano), nakoniec na badaniach lekarskich i wywiadzie psychologiczno-społecznym.

Dwie są głównie przyczyny zaburzeń nerwowych dzieci i młodzieży; pierwszą (i może najważniejszą) stanowią obarczenia dziedziczne (na podłożu np. alkoholizmu, gruźlicy, kiły i t. p.), drugą zaś jest nerwowość nabyta wskutek przebytych chorób, wpływu otoczenia, (jak np. urazy psychiczne, silne i długotrwałe emocje, ujemny wpływ

najbliższego otoczenia, niejednakowe traktowanie dzieci w rodzinie i t. p.), oraz wpływu pracy zarobkowej i szkolnej (jak np. zbyt wczesne i w nieodpowiednich warunkach rozpoczynanie pracy zarobkowej, higjena urządzeń szkolnych, plan pracy szkolnej, czas rozpoczynania nauki, metody nauczania, lekcje popołudniowe, nieodpowiednie ławki szkolne, oświetlenie, słabe odżywianie i t. d.).

Na takiem podłożu powstające zaburzenia nerwowe obejmują przedewszystkiem strefę impulsów i uczuć. Należą tutaj takie zaburzenia, jak: impulsywność zmniejszona i wzmożona, popędy natrętne, sprzeczność impulsów i walki sprzecznych zespołów tendencyj, silne przeżywanie przykrości i radości, strach, gniew, zazdrość, aktorstwo, kłamstwo, lenistwo, nieposłuszeństwo i wiele innych.

Drugą grupę stanowią zaburzenia strefy umysłowej, a w szczególności zdolności postrzegania, trudności w skupieniu uwagi w pewnym kierunku, w dokładności i trwałości pamięci, zaburzenia wyobraźni i fantazji oraz osłabienie tempa pracy umysłowej. Osobną dziedzinę stanowi sen nerwowych.

Każde z zaburzeń stara się autor w miarę możności dokładnie opisać, wskazać jego najczęstsze przejawy, poprzeć wielu przykładami z własnej i cudzej praktyki, a nadto zbadać jego przyczyny dziedziczne i nabyte oraz warunki społeczne, w których ono może powstać. Takie traktowanie sprawy ma szczególnie duże znaczenie dla rodziców i wychowawców, gdyż pozwala na dostateczne wczesne zorjentowanie się w niedomaganiach wychowania i na zastosowanie odpowiednich środków zaradczych. Nie mniej ważne od samego opisu każdego zaburzenia (a opisów takich jest około 40) są związane z niem rady i wskazania wychowawczo-lecznicze, bardzo bogate i naogół bardzo trafne, a zmierzające do usunięcia przyczyn zarówno organicznych jak i zewnętrznych każdego z omawianych zaburzeń. Tak np. w celu przeciwdziałania samobójstwom młodzieży daje autor następujące rady:

„Walka ze stanami depresji, z nerwicami o ostrem nasileniu jest temsamem walką ze skłonnościami samobójczemi, jako wyrazem potrzeby uwolnienia się od nieznośnego stanu. Zwrócenie większej uwagi na osobniki nerwowe w okresie dojrzewania może w wielu wypadkach zapobiec samobójstwom młodzieży. Większa pobłażliwość i serdeczność ze strony rodziny i wychowawców przyczyni się do powstania zaufania cierpiącego dziecka, które w trudnych chwilach życia szuka porady, a nie morałów i nakazów. Działanie wychowawczo-lecznicze, zmierzające do usunięcia poczucia małej wartości, może mieć wpływ na osłabienie stanu depresji i zniechęcenia do życia, a więc może zwalczać tendencję do samobójstwa. W stosunku do skłonności samobójczych na tle perwersji, które niekiedy stawiają osobników subtelnych i nadpobudliwych wobec nierozwiązalnych zagadnień rzeczywistości, duże znaczenie może mieć dotarcie do źródła perwersyj (psychoanaliza). U młodzieży z objawami nerwowości możliwe jest rozwiązanie tych trudności, ponieważ cierpi ona raczej na pseudoperwersje, a nie perwersje właściwe. To samo odnosi się do poczucia winy, które może w pewnych przypadkach doprowadzić do samobójstwa. Wreszcie rozpoznanie zaburzeń nerwowych winno być podstawą dla zorganizowania w ten sposób środowiska rodzinnego i szkolnego, aby te środowiska mogły tłumić wszelkie możliwości sprzyjające rozwojowi tendencyj samobójczych. Podniesienie kultury rodzinnej, a więc i odpowiedzialność za los dziecka, zrozumienie przez rodziców następstw nierównego traktowania dzieci, usunięcie forsowania dziecka z klasy do klasy bez liczenia się z jego zdolnościami i skłonnościami stanowi niezbędny warunek profilaktyki samobójstw. Jeśli chodzi o stosunki społeczne, to rozwój ustawodawstwa ochronnego nad pracą nieletnich, walka z alkoholizmem, kiłą i prostytucją stanowią nieodzowne czynniki ochrony młodzieży przed zniechęceniem do życia i samobójstwa. Dużą rolę w profilaktyce samobójstwa może odegrać dobór nauczycielstwa, a specjalnie wyeliminowanie osobników o skłonnościach do dręczenia innych, o skłonnościach sadystycznych, którzy dręczą młodzież, doprowadzając

 ją nieraz do samobójstwa" (str. 131—132). Trudno nie zgodzić się z temi radami. W odniesieniu do innych zaburzeń rady te nie są naogół mniej trafne.

Autor nie ogranicza się jednak do podania ich w każdym konkretnym wypadku każdego opisanego zaburzenia, lecz domaga się zorganizowania całego społeczeństwa do walki z nerwowością. Najważniejsze znaczenie ma tutaj pogłębienie wśród ogółu społeczeństwa, wśród rodziców i nauczycieli-wychowawców oraz wśród lekarzy wiedzy o dziecku nerwowem, organizowanie wzorowych zakładów badawczych i wychowawczo-leczniczych dla nieletnich neuropatów, współpraca instytucyj oświatowych z instytucjami higjeny szkolnej, kontrola nad literaturą zbrodni i pornografji, potrzeba odpowiednich wydawnictw, szkół na wolnem powietrzu, wogóle szkół odpowiednio urządzonych, zorganizowanych i zaopatrzonych, potrzeba organizowania kolonij letnich, ogrodów, wycieczek, dożywiania dzieci i młodzieży i t. p. Gdy chodzi jednak o rodziców, najczęściej brak im nawet „prymitywnego przygotowania do wykonywania tego najtrudniejszego obowiązku, jakim jest obowiązek wychowania dzieci. Ogromna większość rodziców kieruje się instynktem, pewna część słucha sporadycznych wykładów, czyta książki, które przez przypadek do rąk jej trafiają lub udaje się wreszcie po radę do lekarza (najczęściej niespecjalisty) i to dopiero po natknięciu się na specjalne trudności, po popełnieniu szeregu błędów, które mogły spowodować lub rozwinąć nerwowość dziecka" (str. 251). Podobnie przedstawia się sprawa wśród nauczycielstwa; naogół (poza nielicznemi wyjątkami) nauczyciele mało mają przygotowania w sprawach psychopatologji „dzieci i młodzieży i popełniają nieustannie szereg zasadniczych błędów wychowawczych w stosunku do dzieci nerwowych (brak orjentacji w formach zaburzeń nerwowych w okresie dojrzewania, w kłamstwie patologicznem, aktorstwie nerwowem i t. d.), co obniża prestiż nauczyciela i przynosi nieobliczalne szkody wychowankom, a tem samem i społeczeństwu" (str. 253). Wobec takiego stanu, gdy zarówno wśród starszego jak i młodszego pokolenia jest tak wiele osób nerwowych, a równocześnie nieuświadomionych co do sposobów zapobiegania nerwowości, wyłania się konieczność organizowania kursów i innych form informowania ogółu o zaburzeniach systemu nerwowego. „Wychowawcy, nauczyciele i lekarze powinni z bliższego poznania nerwowości dziecka wynieść przekonanie, że dziedzina ta jest bardzo trudna, wymaga żmudnej pracy obserwacyjnej i badawczej, dużej intuicji psychologicznej oraz nie pozwala na przedwczesne wnioski i stosowanie na ich podstawie środków leczniczo wychowawczych... Coraz bliższa współpraca pedagogów, psychologów i lekarzy oraz ich zespolone oddziaływanie na dziecko w rodzinie i szkole powinny doprowadzić do coraz ściślejszego przenikania i harmonizowania się zadań pedagogiki i higjeny psychicznej" (str. 332—333).

Ostatni rozdział poświęcił autor omówieniu niektórych najnowszych teoryj, dotyczących nerwowości, w szczególności zaś — dzieci i młodzieży (o niektórych autorach wspomniano wyżej).

Dużą zaletą pracy Dr. Dąbrowskiego jest przedewszystkiem uporządkowanie różnych wiadomości o nerwicach dzieci i młodzieży, umiejętne zachowanie miary pomiędzy teorją a praktyką, zebranie dużej ilości odpowiednich przykładów i trafne ich objaśnienie, duża znajomość bibljografji przedmiotu, pozwalająca na dokładne zorjentowanie się w całości zagadnienia, a nakoniec rady i wskazania zapobiegawcze, wychowawcze i lecznicze. Książka otwiera przed każdym wychowawcą szerokie horyzonty różnych możliwości, pozwala na głębsze wnikanie w duszę i zachowanie się wychowanka oraz na zrozumienie, dlaczego niejeden z nich jest czasem inny od swoich kolegów, co jest powodem, że zaliczamy go do uczniów t. zw. trudnych do prowadzenia i t. d. Wszystko to świadczy o dużych wartościach książki, która ma charakter przedewszystkiem praktyczny i raczej popularny.

Pomimo tych niezaprzeczonych wartości nasuwają się tu i ówdzie wątpliwości i zastrzeżenia. A najpierw: czy dzisiaj, w wieku elektryczności, radja, samolotów i po-

śpiechu mogą wogóle istnieć dzieci i dorośli niepodlegający żadnym zaburzeniom nerwowym i czy w tem, co uważa się często za nerwowość, niema czasem nieporozumienia lub czy temperamentu nie uważa się czasem za nerwowość? Nad tem pytaniem zastanawiano się dużo, mówiono, pisano wiele zarówno w pismach fachowych jak i w prasie codziennej. Wyniki rozważań były zbyt pesymistyczne i zbyt uogólniające, — stwierdzono bowiem, że warunki dzisiejszego życia nie sprzyjają zachowaniu zdrowych i silnych nerwów nietylko u młodzieży, narażonej od najwcześniejszych lat swojego życia na różne drażniące jej nerwy impulsy zewnętrzne, ale także przedewszystkiem u starszych, na każdym kroku zmuszonych do ciężkiej i wyczerpującej walki o byt. Otóż to uogólnienie można czasem wyczuć również w omawianej pracy; niektóre przedstawione przez autora zaburzenia wolelibyśmy traktować jako chwilowe i powszechne, związane z przeżywaniem tylko pewnego okresu (np. okresu dojrzewania), a nie jako stale lub dłużej trwające. Tymczasem pod wpływem rozważań autora skłonni jesteśmy czasem sądzić, iż niema dziś wogóle dziecka nawet w przybliżeniu normalnego i zdrowego pod względem nerwowym, — a tak podobno nie jest. Możliwe, iż ta czasami przesada jest wynikiem zbytniego rozdrobnienia pewnych zaburzeń, które właśnie ze względu na swoją drobiazgowość może pociągać za sobą pomijanie niektórych faktów, zasługujących na uwzględnienie (np. zaburzenia sfery zmysłowej), i nierównomierne traktowanie faktów jednej wagi. Podobnie również nie moglibyśmy się zawsze i bez zastrzeżeń zgodzić ze wszystkiemi radami i wskazaniami, dotyczącemi zabiegów wychowawczych, a bogato rozsianemi po całej książce. Pomimo dużej naogół ich wartości budzą one nieraz wątpliwości. Chęć popularnego przedstawienia rzeczy, które nie zawsze nadają się do popularyzacji, gdyż wymagają poprzednio pewnego fachowego przygotowania, znalazła swój wyraz między innem także w częstem powtarzaniu tego, co już raz powiedziano przy innej sposobności. Stąd czasem cierpi zwartość książki. Ale może właśnie dlatego trafi ona do rąk zarówno fachowców jak i niefachowców.

Nieobojętną nakoniec rzeczą jest atmosfera książki, przejawiająca się wyraźnie w szlachetnej tendencji autora: jest nią właściwie pojęta współpraca wychowawców, nauczycieli i lekarzy szkolnych, mogąca przez wzajemne uzupełnienie się odegrać decydującą rolę na polu zwalczania względnie zapobiegania nerwowości dzieci i młodzieży, oraz równie właściwie pojęty stosunek dziecka nerwowego do kultury społecznej: „wśród wybitnie zdolnych dzieci i młodzieży, według szeregu przedsięwziętych badań, około 3/4 stanowią dzieci nerwowe. Zdobyczą dla kultury narodu jest zachowanie wartości, tkwiących w dzieciach nerwowych i zapobieganie ich roztrwonieniu przez samobójstwo, choroby umysłowe czy zbrodnie" (str. 332). Te słuszne ze wszech miar zamiary autora, przeprowadzone w sposób — pomimo rodzących się czasem zastrzeżeń — przekonywujący, przyczynią się niezawodnie do tego, że po jego książkę sięgną przedewszystkiem nauczyciele, wychowawcy oraz rodzice i że może dla wielu stanie się ona na dłuższy czas książką podręczną, przyjacielem i doradcą.

St. Seweryn.

BOLESŁAW GAWECKI, SZKICE FILOZOFICZNE. Warszawa 1935, stron 128.

Jednym z bardzo poważnych braków naszego piśmiennictwa przed i powojennego jest szczupłość literatury popularno-naukowej. Nowe programy szkół ogólnokształcących i oficjalne do nich wskazówki metodyczne wielokrotnie zalecają stosowanie takiej literatury w praktyce szkolnej w celu zarówno pogłębienia wiadomości, jak i pobudzenie zainteresowań. Prawdę powiedziawszy, literatura taka dopiero u nas powstaje, w szczególności zaś w zakresie różnych przedmiotów szkolnych, jak np. historji, geografji, przyrody, fizyki i t. d., zmniejszając równocześnie duże nasze ubóstwo na tem polu. Jednakże z pośród różnych dziedzin nauki szkolnej najwięcej daje się odczuwać brak roz-

 praw, studjów, szkiców popularnych z zakresu filozofji ścisłej, której pewne elementy poznaje młodzież na najwyższym poziomie szkoły średniej. Niezapoznawanie młodzieńca czy dziewczyny, kończących szkołę średnią, z niektóremi podstawowemi zasadami filozofji stanowi jeden z bardzo często podkreślanych braków w ogólnem wykształceniu naszej młodzieży. Odpowiednie wydawnictwa popularno-naukowe mogłyby tutaj odegrać bardzo ważną rolę. Gdy u naszych sąsiadów na zachodzie istnieją już całe wydawnictwa i bibljoteki, popularyzujące poglądy wielkich myślicieli, a nawet poszczególne problemy filozoficzne, u nas dziedzina ta leży prawie odłogiem. Powodów tego stanu rzeczy należałoby się dopatrywać nie w braku talentów popularyzatorskich, gdyż mamy ich wiele i nieprzeciętnych, lecz raczej w nierozbudzeniu zamiłowania ogółu czytelników w lekturze dzieł popularno-naukowych z dziedziny filozofji; istniejące zaś dzieła, bardzo często pisane przedewszystkiem dla fachowców, nie mogą przyciągnąć do siebie czytelnika, nie zaprawionego do ich studjowania. — Przed dwoma prawie laty Polskie Towarzystwo Filozoficzne, rozumiejąc potrzebę istnienia u nas wydawnictw, przynajmniej w pewnej mierze popularyzujących pewne zagadnienia czy problemy filozoficzne, przystąpiło do wydawania Bibljoteczki Filozoficznej i wydało dotychczas (Lwów 1934) kilka tomików (np. H. Struve: O najwyższej zasadzie postępowania etycznego; K. Twardowski: O tak zwanych prawdach względnych; Wł. Witwicki: Analiza psychologiczna ambicji; J. Łukasiewicz: O nauce; T. Kotarbiński: Czyn), o innych jednak publikacjach, stojących na dostępnym dla przeciętnego ogółu poziomie, jakoś niewiele słyszymy.

Obecnie możemy z przyjemnością zanotować fakt ukazania się nowej publikacji z tej właśnie tak ubogiej u nas dziedziny. Chodzi o „Szkice filozoficzne" Dr. Bolesława Gaweckiego. Zebrane tutaj studja, rozprawy w liczbie dwunastu, chociaż powstawały w różnym czasie, mają jedną zasadniczą myśl wspólną; jest nią „uznanie potrzeby filozoficznego poglądu na świat, jako regulatora życia jednostek i narodów", myśl, która chyba nigdy nie była bardziej aktualna, jak właśnie dzisiaj, w okresie kształtowania się nietylko nowych form życia, ale i nowych poglądów na świat i jego sprawy. Wszelkie zaś przewroty, jakie ludzkość już przeszła czy obecnie przechodzi, przewroty społeczne, polityczne i inne, muszą się opierać o określony filozoficzny pogląd na świat i w jakiejś formie być wyrazem tego poglądu. Z tych też powodów zasadnicze założenie „Szkiców" wydaje się ze wszech miar słuszne.

O zawartości treściowej zbioru informuje w znacznym stopniu podtytuł; zwraca więc autor uwagę m. in. na takie zagadnienia, jak: co to jest filozofja wogóle; co to jest filozofja przyrody; jaką wartość ma nauka; indukcja i dedukcja w badaniu zjawisk przyrody; makrokosmos i mikrokosmos; fizyka a rzeczywistość; konsekwencje filozoficzne indeterminizmu w fizyce współczesnej; polska filozofja narodowa i t. d. Całość wyjątkowo dobrze wprowadza czytelnika w podstawowe pojęcia filozoficzne.

Z prawdziwą przyjemnością czyta się poszczególne szkice; każde ich zdanie, każdy ustęp odznacza się dużą jasnością, przejrzystością, szlachetną dążnością do niepozostawiania żadnych niedopowiedzeń i niejasności, a nadto dużym rozsądkiem i spokojem oraz chęcią pouczenia. „Szkice" ujmują każdą sprawę tak przystępnie, że nawet uczniowie najwyższych klas szkół średnich mogą je czytać przy nieznacznej pomocy ze strony nauczyciela (np. „W dwóchsetną rocznicę urodzin Kanta", „O wartości nauki", „Co to jest filozofja przyrody" i t. d.). Książka, napisana z dużym talentem pedagogicznym, uczy zwłaszcza młodych miłośników mądrości — systematycznie myśleć i prosto, a jasno wypowiadać swoje myśli. Pod tym względem, jak również w zakresie popularyzacji podstawowych pojęć filozoficznych stanowi ona u nas pozycję o nieprzeciętnej wartości, a w szkole może oddać duże usługi zarówno w nauczaniu przedmiotów humanistycznych, jak i przyrodniczych.

Ładna szata zewnętrzna dopełnia wartości tego godnego uwagi wydawnictwa.

St. Seweryn.

IRENA ZALESKA STANKIEWICZOWA, PENSJE ŻEŃSKIE W WILNIE (1795—1830).
Wilno. Wydawnictwo Magistratu m. Wilna 1935, Bibljoteka Wileńska Nr. 6.

Praca Ireny Zaleskiej Stankiewiczowej, oparta o bogaty materjał rękopiśmienny, zaczerpnięty z Archiwum Państwowego w Wilnie, Towarzystwa Przyjaciół Nauk w Wilnie i Muzeum ks. ks. Czartoryskich w Krakowie, dzieli się na pięć rozdziałów: I. Wiadomości ogólne, II. Instruktorzy, nauczyciele i uczenice, III. Nauczanie, IV. Podręczniki i V. Wychowanie.

W rozdziale pierwszym autorka zajmuje się zagadnieniem kształcenia kobiet w okresie Komisji Edukacji Narodowej, poczem przechodzi do ustalenia liczby pensyj świeckich w Wilnie w okresie 1795 — 1830 r., do omówienia stosunku do nich władz administracji szkolnej i organizacji wewnętrznej pensyj wileńskich. Bardzo pobieżnie, ogólnikowo i niedokładnie w tym rozdziale potraktowane zostało zagadnienie kształcenia kobiet w okresie Komisji Narodowej. Żałować wypada, że autorka nie uwzględniła rozprawy na ten temat piszącego p. t. „Projekt księcia Augusta Sułkowskiego założenia w Rydzynie konwiktu dla panien szlacheckich i szkoły kunsztów" (Szkice z dziejów szkolnictwa i kultury, Poznań 1930), która przedstawia w szerokiem zakroju stosunki w zakresie kształcenia kobiet w tym czasie; szkoda, że zapomniała o koedukacji w szkołach parafjalnych. W omawianiu dalszych zagadnień, autorka przynosi szereg cennych, nowych i nieznanych dotąd wiadomości, nie mniej najczęściej ogranicza się do twierdzeń, wymagających jednak koniecznie pewnych wyjaśnień. N. p. Autorka twierdzi, „że pensje droższe nie odznaczały się większą ilością uczennic, aniżeli tańsze" (drukiem rozstawionym, a więc podkreślającym ważność, na str. 17). Zdaje się, że zazwyczaj droższe zakłady mają mniej uczniów aniżeli tańsze, jeżeli zaś autorka przywiązuje do swego twierdzenia, tak dużą wagę, że podaje je rozstawionemi czcionkami, należałoby conajmniej tę wagę uzasadnić. Brak też daje się wyczuwać szerszego tła, polegającego na przedstawieniu organizacji szkolnictwa w ziemiach zabranych, którąby tłumaczyła szereg podanych przez autorkę wiadomości. N. p. „Aleksander I zwalnia pensje prywatne od pięcioprocentowych opłat" (str. 18), a „w sprawie raportów od szkół uniwersytet wileński (2.II.1804) postanowił, iż powinny być składane 1 stycznia i 1 lipca na ręce dyrektora szkół gub. wileńskiej, który ma te pisma przesłać jak najrychlej do uniwersytetu" (str. 18). Wyłania się zagadnienie stosunku dyrektora szkół gub. wileńskiej do pensyj żeńskich, stosunku uniwersytetu, a wreszcie cesarza Aleksandra — otóż wyjaśnienia tych zagadnień brak, a podane wiadomości na str. 14 zupełnie nie wystarczają.

Także tabelka na stronie 23 i wysnute z niej wnioski budzą pewne zastrzeżenia, autorka podaje w tabelce liczbę uczniów gimnazjum wileńskiego w poszczególnych latach i liczbę uczenic na pensjach żeńskich świeckich w gubernji wileńskiej i w konsekwencji konkluduje „przyglądając się cyfrom, zauważymy rzecz ciekawą. Z biegiem lat liczba uczniów Gimnazjum Wileńskiego maleje, a liczba uczenic na pensjach świeckich wzrasta" (str. 23). Przedewszystkiem należałoby wyjaśnić dlaczego liczba uczniów gimnazjum wileńskiego w r. 1824/25 spadła do 261, podczas gdy w latach 1815, 1816, 1817, 1818, 1830 wynosiła stale ponad 400. Nasuwa się tu szereg przypuszczeń, a w każdym razie pewność, że cyfra ta stanowi wyjątek. Co się zaś tyczy liczby uczenic na pensjach żeńskich to podano je w tabelce odnośnie do całej gubernji wileńskiej, a nie do samego miasta Wilna. Możeby też inaczej nieco sprawa się przedstawiła, gdyby w tabelce podane zostały liczby uczniów wszystkich szkół średnich męskich gubernji wileńskiej. Ratuje sytuację ostatnia cyfra liczby uczenic 256 w 1830 r. w samem Wilnie. Lecz w takim razie do tej liczby w obu wypadkach ograniczyćby się należało. Wytłumaczę się jaśniej, o co mi chodzi w tym wypadku, a mianowicie, nie tyle o pewne stwierdzenia, które mogą być ścisłe — lecz o metodę opracowania, która pozostawia szereg luk i wątpliwości.

Wstęp rozdziału drugiego pouczający (w pracy naukowej), że „rzeźbiarzami kształtującymi umysł i duszę dziecka, są właśnie nauczyciele i wychowawcy" (str. 29) jest nie-

 co naiwny, nie wyczerpujący zagadnień i niepotrzebny. W tym też rozdziale znajduje się niejasna historja pastora kalwińskiego Aleksandra Żabowskiego, który „w roku 1809 uczył... starsze damy arytmetyki (proporcji prostej, składanej i t. d.) oraz moralności. Dopomagała mu żona Agata z Brannonów..." (str. 31)... „Koło roku 1816 ożenił się Żabowski ze swą wychowanką i byłą uczenicą Anną Kołłbówną" (str. 31). Przypuszczamy więc, że pierwsza żona zmarła, ewentualnie z nią się rozwiódł, co atoli w owych czasach bywało wypadkiem stosunkowo rzadkim. Ale jakie jest nasze zdziwienie, skoro czytamy w następnem zdaniu: „W raportach z roku 1826 niema już wzmianki o pierwszej jego żonie" (str. 31). No oczywiście skoro umarła, a on ożenił się w 1816 r. z Anną Kołłbówną. A jeśli się rozwiódł, to autorka winna była koniecznie to zaznaczyć, gdyż inaczej ostatnie zdanie jest niepotrzebne. Pozatem zamiast „zakłady naukowe rosyjskie" (str. 38), zdaniem mojem, należałoby użyć określenia „zakłady państwowe", gdyż były one z ducha i języka wykładowego polskiemi. Określenie „Tomasz Zan... nawet poeta" — nie brzmi poważnie. Również zdanie „co do guwernantek, te ostatnie zajmowały się przeważnie nauczaniem dziewcząt początkujących" (!) na str. 44 winno ulec przestylizowaniu.

W miarę atoli pisania metoda naukowa autorki ulega pogłębieniu, styl staje się poprawniejszy, niejasności coraz mniej, i wyrażenia takie jak n. p. „wyznanie pozakatolickie" (str. 51) stają się rzadkością.

Reasumując uwagi, stwierdzić należy, że praca pani Ireny Zaleskiej Stankiewiczowej przynosi niezwykle wiele nowych i cennych wiadomości, że włożono w nią dużo rzetelnego wysiłku, że jednak z drugiej strony technika i metoda pracy naukowej wymaga znacznego pogłębienia.

Na marginesie pracy autorki nasunęły mi się pewne wnioski, a mianowicie, szkoda, że autorka w załącznikach nie przedrukowała tak cennych dla historji szkolnictwa materjałów jak n. p. Podczaszyńskiego „Uwagi nad teraźniejszem wychowaniem u nas kobiet, tudzież, jakby go i w czem poprawić należało". Być może, że nie zależało to od woli autorki, nie mniej uważam, że autorka powinna przystąpić do wydania uwag wszystkich wizytatorów pensyj żeńskich z omawianego zakresu, stwarzając w ten sposób dalszy i poważny przyczynek do poznania historji polskiego szkolnictwa.

Stefan Truchim.

KORESPONDENCJA METTERNICHA W SPRAWIE UNIWERSYTETU KRAKOWSKIEGO 1820 — 1829. Wydała i wstępem poprzedziła Wanda Bobkowska, Kraków 1935. Nakładem Polskiej Akademji Umiejętności, Archiwum Komisji do dziejów Oświaty i Szkolnictwa w Polsce Nr. 3.

Dobrze nie rozumiem dlaczego książka Wandy Bobkowskiej nosi tytuł: „Korespondencja Metternicha w sprawie Uniwersytetu Krakowskiego" i zaliczać się ma do wydawnictw źródeł, kiedy wstęp liczący 81 stron stanowi pierwszorzędnej wartości historycznej pracę, opartą między innemi o korespondencję Metternicha, która raczej stanowi załącznik do pracy, aniżeli cel książki sam w sobie. Zdaniem mojem praca winna raczej nosić tytuł: „Stosunek Wodzickiego do Uniwersytetu Jagiellońskiego" lub inny podobny.

Książka Wandy Bobkowskiej składa się zasadniczo z dwu części. świetnie opracowanego wstępu, będącego raczej oryginalną pracą, i korespondencji Metternicha. Korespondencja została wydana starannie, należycie objaśniona i następnie w spisie rzeczy streszczona względnie dokładnie w języku polskim. Pozatem załączony indeks pozwala się orjentować w rejestrze wymienionych tak we wstępie jak i w korespondencji osób.

Uwagę skoncentrowałem przedewszystkiem na „Wstępie", którego opracowanie oparto nietylko na załączonej korespondencji Metternicha, zaczerpniętej z wiedeńskiego Haus- Hof- und Staatsarchiv, ale również na dokumentach rękopiśmiennych Archiwum Senatu Uniwersytetu Jagiellońskiego, Bibljoteki Jagiellońskiej, Archiwum Państwowego we Lwowie, Polskiej Akademji Umiejętności, Archiwum Państwowego w Poznaniu

i Archiwum Aktów Miasta Krakowa. Pozatem wykorzystała autorka wydawnictwa źródeł tak krajowe, jak i zagraniczne, opracowania tak polskie, jak i obce, pamiętniki i prasę ówczesną. Wobec tego można stwierdzić, że nieomal wszelkie źródła zostały zebrane, a co ważniejsze umiejętnie wykorzystane.

„Wstęp" podzielony został na szereg rozdziałów, dobrze rozplanowanych, ułatwiających czytelnikowi orjentację i tworzących zwartą kompozycję.

Przejdźmy z kolei do treści. Zasadniczym momentem jest walka o statut Uniwersytetu, przedstawiona na tle programu oświatowego polskiego stronnictwa zachowawczego, któremu przewodził prezes Senatu Rządzącego Wolnego Miasta Krakowa, a które „tęskniło do tych czasów, kiedy bierność w społeczeństwie wytwarzała szkoła klasztorna, a oświatę ludu proboszcz w najlepszym razie ograniczał do nauki katechizmu i wyrabiania pokory i posłuszeństwa wobec dziedzica. Obawiało się ono kiełkującego u nas stanu inteligencji miejskiej i jego współzawodnictwa w życiu publicznem, toteż z zapałem garnęło się do reakcji, która w stanie średnim dopatrywała się najniebezpieczniejszej warstwy rewolucyjnej i przeciwstawiała hasło tronu i ołtarza wolnościowym dążeniom narodu" (str. V). W tych swoich ideowych dążeniach i filar stronnictwa Wodzicki czuł się bardziej związany z rządami państw zaborczych, aniżeli ze sprawą polską, nie cofając się w walce, jak stwierdza autorka „przed kłamstwem, a nawet zdradą sprawy publicznej" (str. XVII).

Artykuł XV traktatu dodatkowego z 3 maja 1815 r. potwierdził Uniwersytetowi Jagiellońskiemu jego prawa i przywileje oraz stwierdził, „że będzie pozwolone mieszkańcom sąsiednich prowincyj polskich udawać się do tejże Akademji i odbywać tam swoje studja, skoro tylko jej rozwój odpowie intencjom każdego z trzech dworów". Także i konstytucja Wolnego Miasta Krakowa przyznawała Uniwersytetowi szereg przywilejów politycznych oraz czyniła z Uniwersytetu ważki ośrodek życia małej Rzeczypospolitej Krakowskiej. W ten sposób Uniwersytet Jagielloński stał się nietylko o znacznej wadze czynnikiem w życiu politycznem i społecznem miasta Krakowa (naczelna władza wszystkich szkół), stawał się równocześnie ośrodkiem wolnej myśli badawczej dla rozdzielonych granicami ziem całej dawnej Polski.

Tymczasem w Niemczech uniwersytety, a zwłaszcza młodzież na nich studjująca stała się głosicielką haseł liberalistycznych, grożących podważeniem tronów władców „z bożej łaski". Zwrócono na nie baczną uwagę, a po zamachu w 1819 na Kotzebuego wypowiedziano im zasadniczą walkę, zmierzającą nietylko do odebrania uniwersytetom praw i przywilejów, lecz przedewszystkiem wolności badania i nauczania. Święte Przymierze zjednoczyło wszystkie w tym kierunku siły. Postanowiono na zjeździe w Karlsbadzie ustalić ścisły nadzór rządowy na uniwersytetach „przez wyznaczenie komisarzy rządowych, jako nadzorców nad profesorami i słuchaczami" (st. XXIII).

Zdawałoby się, że z tym kierunkiem myślenia Polacy nie powinni mieć nic wspólnego, że przeciwnie wszelkiemi siłami powinni się tym tendencjom opierać, chronić Uniwersytet Jagielloński wszelkiemi środkami, jako jedyną wyższą uczelnię polską — dostępną młodzieży całej dawnej Rzeczypospolitej. Tendencje liberalne owych czasów były raczej sprawie Polski przychylne. Tymczasem stronnictwo zachowawcze polskie z Wodzickim na czele, który pragnął nawrócić do czasów saskich, wspierany w tem dzielnie przez biskupa krakowskiego Woronicza i sztab warszawski Nowosilcowa (str. XVI) przyjęło program karlsbadzki bez zastrzeżeń i w myśl postanowień tego programu rozpoczeło walkę z przywilejami i prawami, a specjalnie z wolnością nauczania Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Uniwersytet postanowił się bronić. Na czele obrońców stanął profesor Litwiński, rektor Uniwersytetu i profesor Sapalski. Rozpoczęła się walka, w której Wodzicki intrygami, insynuacjami, wykorzystywaniem najbłahszych zajść, korzystając z pomocy Nowosilcowa i Metternicha, zwyciężył. Litwiński został usunięty, statut zawieszony, za-

 broniono do niego uczęszczać młodzieży z Królestwa i wprowadzony został na Uniwersytet kurator w osobie Załuskiego, którego pierwszym czynem, po objęciu kuratorstwa było zażądanie wysokiej pensji, poczem wprowadzono nowy statut i zorganizowano grono nauczycielskie, z którego usunięci zostali poza Litwińskim prof. Augustyn Boduszyński, prof. Słotwiński i prof. chirurgji Woźniakowski. Załuski, Wodzicki i rezydenci trzech mocarstw rozbiorowych pracowali ręka w rękę. Załuski przyznawał się „do obowiązku ścisłego posłuchu wobec rozkazu swego cesarza i króla (cara rosyjskiego)", listy zaś jego ojca odsłaniają nam drogi, któremi nie gardził, by dojść do celu i ujawniają zarazem cienie w jego postaci, dostrzegane przez tych, którzy bezpośrednio stykali się z jego działalnością kuratorską w Uniwersytecie Krakowskim." (str. XXXI). Działalność zaś Wodzickiego i jego korespondencję z Metternichem, określa autorka jako zdradę narodową. Sąd surowy lecz w obu wypadkach uzasadniony i słuszny.

Historji polskiego szkolnictwa przybyło cenne opracowanie.

Stefan Truchim.

BIBLJOTEKA SZKOŁY POWSZECHNEJ — ROZPORZĄDZENIA WŁADZ SZKOLNYCH W SPRAWIE BIBLJOTEK I KSIĄŻEK SZKOLNYCH ORAZ ALFABETYCZNE WYKAZY WSZYSTKICH KSIĄŻEK DLA MŁODZIEŻY SZKÓŁ POWSZECHNYCH I DO BIBLJOTEK NAUCZYCIELSKICH APROBOWANYCH PRZEZ MIN. W. R. i O. P. ZEBRAŁ ROMAN SANDECKI, Tarnopol 1935. Nakładem M. Kahanego w Tarnopolu, str. 150.

W życiu praktycznem szkoły powszechnej nauczyciel - bibljotekarz natrafia wciąż na trudności przy doborze książek dla bibljoteki szkolnej, robieniu zamówień w księgarniach, wogóle przy tworzeniu bibljoteki szkolnej i przy dalszem jej rozwoju i użytkowaniu jej przez uczniów.

W zasadzie bibljotekarz powinien znać księgozbiór szkolny i wiedzieć, na jaki poziom nadaje się książka, ale przy większych księgozbiorach sprawa komplikuje się w sposób kłopotliwy zarówno dla bibljotekarza jak i dla czytelnika - ucznia, który chce znaleźć książkę z interesującego go działu.

Pomocą przy wyborze książek dla bibljoteki były orzeczenia Komisji Oceny Książek do Czytania przy Ministerstwie Wyzn. Relig. i Ośw. Publ., istniejącej od 1. XII. 1923 r. Orzeczenia te były podawane w miarę prac Komisji w Bibljografji Pedagogicznej (z podaniem krótkich recenzyj), oraz w Dzienniku Urzędowym Ministerstwa. Wyniki pracy Komisji od r. 1923 do 1 lipca 1928 r. są zebrane w wydawnictwie: Spis książek, poleconych do bibljotek szkolnych przez Komisję Oceny Książek w latach od 1923 do 1928 włącznie. Warszawa, 1929. W wydawnictwie tem są podane krótkie, informacyjne recenzje oraz podział ocenionych książek w stosunku do treści i wieku czytelnika. Po roku 1928 ogłaszano rezultaty pracy Komisji tylko w Dzienniku Urzędowym Ministerstwa w dziale komunikatów p. t.: Książki do bibljotek. Są to wykazy książek ocenionych dodatnio; wykazy te zawierają tylko dane bibljograficzne i krótką ocenę — dozwolona dla dzieci lat . . . . . młodzieży . . . .

Wyszukanie jakiej książki, sprawdzenie, czy jest ona dozwolona dla bibljotek szkolnych — nastręcza wiele trudności: trzeba przeszukać wspomniany spis książek. oraz Dzienniki Urzędowe Ministerstwa W. R. i O. P. od r. 1929 włącznie (lub w braku Spisu — od r. 1923) do ostatniej chwili. Dzienniki urzędowe Kuratorjów okr. szkol. przedrukowują spisy dopiero w ostatnich latach. Idealnem rozwiązaniem sprawy byłoby zamierzone przez Ministerstwo wydanie następnego tomu Spisu książek poleconych, któryby zawierał podobnie jak pierwszy treściwe orjentacyjne oceny. Spis taki, niecierpliwie oczekiwany i pożądany przez nauczycielstwo, oddałby znaczne usługi w pracy szkolnej, ułatwiłby i wzbogacił pracę bibljotekarza.

Obecnie wobec nastręczających się trudności i braku pełnego, oficjalnego spisu książek dozwolonych inicjatywa prywatna ma wolne pole. Pojawiały się kilkakrotnie katalogi książek dozwolonych przez Komisję, wydawane przez firmy księgarskie (M. Arct, Polska Macierz Szkolna i t. d.), najczęściej w porozumieniu z Ministerstwem i oparte na źródłach urzędowych. W roku 1935 pojawiło się obszerniejsze wydawnictwo, zawierające książki polecone dla szkół powszechnych przez Komisję od r. 1923 do końca 1934, a więc obejmujące możliwą całość, i mogące w pewnej mierze zastąpić brak oczekiwanego oficjalnego wydawnictwa. Jest to książka p. t. „Bibljoteka szkoły powszechnej — Rozporządzenia Władz szkolnych w sprawie bibljotek i książek szkolnych oraz alfabetyczne wykazy wszystkich książek dla młodzieży szkół powszechnych i do bibljotek nauczycielskich aprobowanych przez Min. W. R. i O. P. — zebrał Roman Sandecki, Tarnopol 1935. Nakładem M. Kahanego w Tarnopolu", stron 150, form. 23 X 15. Poza wstępem książka ta zawiera jeszcze działy:

1. Rozporządzenia władz szkolnych w sprawie bibljotek szkolnych.
2. Wykaz (alfabetyczny) książek poleconych przez komisję do oceny książek do czytania dla młodzieży szkolnej przy Min. W. R. i O. P. od początku jej istnienia do końca roku 1934 włącznie.
3. Lektura uzupełniająca dla młodzieży szkół powszechnych.
4. Książki pomocnicze dla uczniów szkół powszechnych.
5. Wykaz książek godnych polecenia do bibljotek nauczycielskich.

Nadto są podane objaśnienia w sprawie skrótów i nazw firm wydawniczych, orzeczeń i wskazówek.

We wstępie autor zaznacza, że pragnie, aby jego książka ułatwiła szkołom uporządkowanie bibljotek, należyte kompletowanie książek i zorjentowanie się, które książki są aprobowane dla młodzieży szkolnej. Ponieważ, jak zaznaczono w tytule, chodzi o młodzież szkół powszechnych, pominięto w wykazach książki przeznaczone dla grupy V (t. j. dla 6, 7 i 8 klasy gimnazjum ośmioklasowego) do roku 1928, oraz po roku 1928 — przeznaczone dla młodzieży od lat 15. Wydanie jest przystosowane do potrzeb szkolnictwa powszechnego i pod tym tylko kątem widzenia będziemy je rozpatrywać, zwłaszcza, że może ta książka ułatwić pracę bibljotekarzowi w szkole powszechnej mimo pewnych niedociągnięć i niedopatrzeń. Chodzi nam o bibljotekę ucznia.

Najważniejsze niedociągnięcie wynikło z tego powodu, iż autor pomija najzupełniej wydawnictwa Ministerstwa, ów wspomniany: Spis książek poleconych i nie wyjaśnia, iż stopniowanie ocen (książki konieczne, pożądane, dozwolone) było używane do r. 1928 włącznie, potem posługiwano się tylko oceną: książka dozwolona, zatem książki „dozwolone" przed rokiem 1928 i po tej dacie nie stoją na jednej płaszczyźnie; nie zostało to wyjaśnione i może być powodem nieporozumień, gdyż bibljotekarz, nie znający tej sprawy, wkrótce dopatrzy się niezrozumiałej dla niego niejednolitości w ocenie książek: książki o bardzo średniej wartości i książki bardzo dobre będą miały jednakową ocenę: dozwolone (z przed roku 1928 i po tym roku), a tylko nieliczne — oceny korzystniejsze (pożądane, konieczne), przytem wiele książek istotnie koniecznych nie będzie miały tej oceny (tylko z tego powodu, iż były oceniane po roku 1928). Unikniętoby tych niejasności, gdyby podano zasady oceny, poruszone w Spisie książek poleconych.

Z pominięcia tego Spisu wynikła druga i to znaczna nieścisłość: opuszczono mianowicie w wykazie szereg książek, wymienionych w Spisie a nie podanych w Dzienniku Urzędowym, gdyż książki te były ocenione w 1928 w maju i czerwcu, gdy już przygotowywano Spis książek poleconych do druku i nie uważano wówczas za potrzebne równoczesne ogłaszanie ostatnio ocenionych książek w Dzienniku Urzędowym. Nie wymieniono np. w książce R. Sandeckiego książek:

Bernatowicz, Pojata, córka Lezdejki, dozwolona III.
Chrzanowski, Z ojczyzny, pożądana IV — V.
Dickens, Opowieść wigilijna, konieczna IV — V.
Duninówna, Małe i duże zmartwienia, dozwolona V.
Dygasiński, Na odlocie, pożądana IV.
Grzelak, Na wodach Narwi i Pilicy, pożądana, IV — V.
Hertz, Henryś, dozwolona II
Jaworska J., Jacek w Poznaniu, dozwolona III.
Lewicka, W jasnej wsi, dozwolona II.
Lewicka, Wśród dzieci i młodzieży różnych ludów, dozwolona III.
Morawska Z., Złota ostroga, dozwolona III.
Montgomerry, Jur, dozwolona IV.
Nesbit, Przygody młodych Bastablów, dozwolona III — IV.
Nittman T. M. W cieniu palm i minaretów, dozwolona IV.
Plater - Zyberkowa, Niezapominajka, dozwolona I.
Pisuliński, Szlakiem słonia afrykańskiego, pożądana III — IV.
Salgari, Góra Światła, pożądana III — IV.
Saloni, Po drodze, dozwolona II — III.
Stevenson, Wyspa skarbów, pożądana III — IV.
Taworski, Złotowłoska, dozwolona I.
Verne, Wyspa tajemnicza, pożądana III — IV.

W drugiej części książki wykaz alfabetyczny jest ułożony starannie, przejrzyście i czytelnie. Druk wyraźny nie męczy oczu przy wyszukiwaniu książki, każdą można z łatwością i szybko odnaleźć. Odpowiednio skrócone wskazówki ułatwiają odszukanie książki w Dzienniku Urzędowym Ministerstwa. Objaśnienia należało umieścić przed wykazem alfabetycznym by czytelnik odrazu zorjentował się w używanych skrótach (np. G i W., K. Ś. W. i t. d.).

Do tego działu wkradły się dość liczne pomyłki poza brakiem książek wymienionych przed chwilą. Jedne błędy wynikają z powtórzenia tychże błędów za Dziennikiem Urzędowym, mianowicie:

na str. 56 — błędnie podano Konopnicką jako autorkę książeczek p. t. Kto policzy te obrazki? i Kukuryku! (wyd. Płomyczka) — są to wydawnictwa zbiorowe, bez podania autorów.

na str. 53 — autorką książki: Małpa i krabik — jest Januszkiewiczowa, a nie Januszewska.

Pozostałe błędy nie obciążają Dziennika Urzędowego Min., są wynikiem niedopatrzenia przy drukowaniu książki. Mianowicie:

str. 40: Buyno - Arctowa, Jasiek, Dz. Urz. 12/28 — powinno być: Jaszek 12/27.
„ 41: Chrząszczewska, Czary nie mary — powinno być: Czary nie czary.
„ 41: Chrząszczewska, Z nani i nieznani — powinno być: Znani i nieznani.
„ 43: Czerwińska, 15 lat w Rosji w Polsce — powinno być: 15 lat Rosji w Polsce.
„ 44: Daszyńska, Choinki czarodzieja — powinno być: Choinki czarodzieja Bardy.
„ 47: Ejsmond, Bajka o roześmianym Śląsku — powinno być: o roześmianym Staśku.
„ 49: Geiferstam — powinno być: Geijerstam.
„ 53: Januszewska, Z góry na Mazury — brak numeru Dziennika Urzędowego; ten sam brak na str. 81, przy książce Suchodolskiego.
„ 55: Kędzierski, Czaruś księżnik Twardowski — pow. być: Czarnoksiężnik Twardowski.
„ 56: Konopnicka: O krasnoludkach i o sierotce (a nie ‚sierocie") Marysi.
„ 59: Kraszewski Kraków za Łokta — pow. być: Kraków za Łokietka.
„ 59: Kraszewski, Lubonei — powinno być: Lubonie.
„ 62: Lupati Cesarino, Kukły nowymberskie — powinno być: Kukły norymberskie.

„ 72: Pol, Wit Stworz — powinno być Wit Stwosz.
„ 63: Madhciński — powinno być: Machczyński.
„ 73: Porazińska, Kichuś Majstra Lipigliny — powinno być: Lepigliny.
„ 74: Przyborowski, O bitwie pod Raszynem — pow. być: Bitwa pod Raszynem.
„ 74: Przyborowski, Reduta woli — powinno być Reduta Woli.
„ 85: Świderska, Ze wspomnień Krzemieńczanki — należy dodać: małej Krzemieńczanki.
„ 86: Thompson, Czerwono-krzyżek — powinno być: Czerwonokryzek.
„ 86: Thompson, następna pozycja, brak tytułu: JOCH, dzieje małego niedźwiedzia.
„ 87: książki, podanej w pierwszym wierszu — Umińskiego, Samolotem dokoła świata — nie znajdujemy w Dz. Urz. 4/28, poz. 81, natomiast w Dzien. Urz. Nr. 2 z r. 1931, poz. 27 widzimy książkę Umińskiego, Pod flagą polską, Samochodem naokoło świata, Podróż skauta Jerzego Jelińskiego, Wyd. T. Ulasińskiego, 1929. Dozw. dla młodzieży od lat 15. Książka Umińskiego, Samolotem dokoła świata — jest podana na str. 86, ostatnia pozycja.
„ 87: Urbanowska, Róża bez kwiatów — powinno być: Róża bez kolców.
„ 87: Verne, Dzieci Kapitana Grauta — powinno być: Granta.
„ 87: Verne nie jest autorem książki: W pamiętnym roku wojny. Jest to wydawnictwo zbiorowe.
„ 88: Walter Scoit, Kwintyn Durwad — powinno być: Kwintyn Durward. Właściwie Walter Scotta należało umieścić pod literą S.
„ 90: Zagórowski Z puszczy Teksasu — powinni być: W puszczy Teksasu.
„ 90: Zakrzewska, Zaklęty dwór poż. dla gr. III — IV — powinno być: III i V sem.

Pozatem są drobniejsze błędy (przestawione i opuszczone litery brak znaków przystankowych, lub ich nadmiar i t. p.) na stronach: 36, 50, 51, 52, 66, 76, 85 i 88.

Czasopisma są częściowo umieszczone pod literą C, częściowo wyodrębnione w dziale poza literą Ż. Szkoda, że nie są umieszczone razem i że nie tworzą jednolitego działu, ale są podane pomiędzy wydawnictwami zbiorowemi lub wydanemi bez nazwiska autora.

Braki te jednakże są stosunkowo nieznaczne i książka może nawet w tej postaci do czasu pojawienia się urzędowego wykazu być bardzo użyteczną dla nauczycielstwa: zawiera łatwe do sprawdzenia spisy książek dozwolonych, umożliwia zapoznanie się z wynikami prac Komisji Oceny Książek bez uciążliwego szperania po Dziennikach Urzędowych Ministerstwa. Pojawienie się tej książki jest zarazem sygnałem, iż niezbędnie potrzebne jest wydanie wykazu książek dozwolonych do bibljotek szkolnych, może w tej formie, jaką ma „Spis książek poleconych" z roku 1929, z treściwemi recenzjami, może w postaci jeszcze obszerniejszej, obejmującej cały dorobek pracy Komisji od początku jej istnienia do ostatniej chwili. Wyniki pracy Komisji są już znaczne, a obecnie są mało dostępne dla tych, którym te wskazówki są najpotrzebniejsze: dla nauczycieli - bibljotekarzy, a wszakże oni pracują najusilniej i może najskuteczniej nad sprawą rozpowszechnienia książki wśród najszerszych warstw ludności.

B. St. Kossuthówna.

Z WYDAWNICTW NADESŁANYCH.

WACŁAW LIPIŃSKI. WIELKI MARSZAŁEK (1867—1935). Nakładem Gebethnera i Wolfa. Warszawa.

NAUKA POLSKA. JEJ POTRZEBY, ORGANIZACJA I ROZWÓJ. XX. Wydawnictwo Kasy imienia Mianowskiego Instytutu Popierania Nauki. Warszawa, Pałac Staszica. 1935.

S. M. STUDENCKI. PSYCHOLOGJA PORÓWNAWCZA NARODÓW. NIEMCY, FRANCUZI, AMERYKANIE, LUDY PIERWOTNE. Warszawa, 1935 rok. Nakładem Stow. Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.

DR. E. MARKINÓWNA. EKSPERYMENTALNE BADANIA NAD FANTAZJĄ. Bibljoteka Psychotechniczna. Nr. 4. Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Psychotechnicznego. Warszawa, 1934.

JANINA KĄCZKOWSKA. KANDYDACI DO SZKÓŁ ZAWODOWYCH W ŚWIETLE BADAŃ PSYCHOLOGICZNYCH. Bibljoteka Psychotechniczna. Nr. 5. Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Psychotechnicznego. Warszawa, 1935.

RENÉ BAZIN. PAPIEŻ PIUS X. Przekład autoryzowany St. Honestí. Kraków, 1935. Wydawnictwo Księży Jezuitów.

F. A. OSSENDOWSKI. W POLSKIEJ DŻUNGLI. Powieść. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Warszawa — Lwów, 1935.

J. I. KRASZEWKI. KOMEDJANCI. Część I—IV. (Powieści o dawnym obyczaju. Tom I — IV). 1935. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie.

J. I. KRASZEWSKI. ZŁOTE JABŁKO. Część I—IV. (Powieści o dawnym obyczaju. Tom V — VIII). 1935. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie.

J. I. KRASZEWSKI. CZARNA PEREŁKA. Część I—II. (Powieści o dawnym obyczaju. Tom IX — X). 1935. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie.

J. I. KRASZEWSKI. MORITURI. Część I—IV. (Powieści o dawnym obyczaju. Tom XI — XIV). 1935. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie.

J. I. KRASZEWSKI. RESSURECTURI. Część I — III. (Powieści o dawnym obyczaju. Tom XV — XVII). 1935. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie.

J. I. KRASZEWSKI. CHATA ZA WSIĄ. Część I — III. (Powieści o dawnym obyczaju. Tom XVIII — XX). 1935. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie.

KS. JAN LENZ T. J. WYCIECZKA W PRZESTWORZA. Opowiadania o świecie słońc i gwiazd, oparte na najnowszych badaniach naukowych. Autoryzowane wydanie polskie, opracował ks. Jan Mokrzycki T. J. Kraków, 1935. Wydawnictwo Księży Jezuitów.

RAOUL PLUS T. J. W OBLICZU MAŁŻEŃSTWA. Dla okresu narzeczeństwa. Przekład z francuskiego przez M. M. Kraków, 1935. Wydawnictwo Księży Jezuitów.

Dr. Jan KUCHTA. TYPOLOGJA NAUCZYCIELA. Szkice wychowawcze. II wydanie. Lwowska Bibljoteka Pedagogiczna 1. Lwów, 1936. Nakładem Księgarni Nauczycielskiej we Lwowie.

PRZEWODNIK ŚWIETLICOWY. Praca zbiorowa w 7 częściach pod redakcją Walentego Regulskiego. II. LOKAL I JEGO URZĄDZENIE. Towarzystwo Krzewienia Zagadnień Opieki Społecznej w Łodzi. Wydawnictwo M. Arcta i Domu Książki Polskiej. Warszawa, 1936.

JÓZEF MILENKIEWICZ. ORGANIZACJA WYCHOWANIA W SZKOLE POWSZECHNEJ. Wskazówki teoretyczne i praktyczne do opracowania planu wychowania. Wilno. 1936. Wydawnictwo „Dobra Prasa".

DRUKARNIA PAŃSTWOWA. WARSZAWA, MIODOWA 22. 81041.